

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA
W POZNANIU
Wydział Neofilologii

Wiesława Burlińska

**LE DISCOURS PÉDAGOGIQUE DANS LA FORMATION
INITIALE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES
ÉTRANGÈRES**

Dyskurs pedagogiczny w kształceniu początkowym
nauczycieli języków obcych

Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
prof. UAM dr hab. Katarzyny Karpińskiej-Szaj

POZNAŃ 2012

*J'exprime toute ma reconnaissance
à ma directrice de thèse
pour sa disponibilité, son soutien scientifique
et son amicale bienveillance envers cette
étude.*

Tables des matières

Introduction	5
Chapitre I	
Les enjeux de la formation initiale des enseignants de langues étrangères	11
0. Remarques préliminaires	11
1. La spécificité de la formation des enseignants de langues	13
1.1. L’action formative par rapport à l’action éducative	14
1.2. La nature de l’apprentissage des adultes	15
1.2.1. Différentes acceptions de l’apprentissage des adultes.....	16
1.2.2. Les défis transformateurs de l’apprentissage des adultes.....	19
1.3. La formation initiale des enseignants de langues face aux documents normatifs	21
1.3.1. Documents normatifs européens	22
1.3.2. Documents normatifs polonais	25
2. La compétence professionnelle des enseignants de langues – essai de modélisation	29
2.1. Discussion de différentes approches de la notion de la compétence enseignante	29
2.2. Proposition d’une définition de la compétence des enseignants de langues	31
3. Les leviers de la professionnalisation des enseignants de langues.....	32
3.1. Les défis méthodologiques de la formation initiale.....	33
3.2. La dimension actionnelle et réflexive dans la formation.....	35
3.2.1. Différentes facettes de l’agir humain	35
3.2.2. L’agir dans l’éducation relative aux langues étrangères	37
3.3. La formation en tant que construction de nouveaux savoirs	39
3.3.1. Les ressources constructivistes des processus acquisitionnels.....	39
3.3.2. La formation à visée constructiviste.....	41
3.4. Communiquer pour former/se former à l’agir enseignant	42
3.4.1. La formation comme apprentissage communicationnel.....	43
3.4.2. Les apports socioconstructivistes dans la formation	44
3.5. Contraintes pour le profil formatif retenu	47
4. Vers une démarche de l’analyse de pratique dans la formation initiale - conclusions	49
Chapitre II	
Les visées formatives du discours	52
0. Remarques préliminaires	52
1. Vers la compréhension du discours.....	53
1.1. Différentes interprétations du discours.....	53

1.1.1. L'approche énonciative du discours.....	54
1.1.2. L'approche communicative et sociale du discours.....	55
1.1.3. L'approche interactive du discours.....	56
1.1.4. L'approche pragmatique et cognitive du discours.....	57
1.1.5. Interprétation du discours - synthèse.....	60
1.2. Les genres du discours.....	61
1.3. Proposition d'approche du discours dans le contexte pédagogique et formatif.....	64
1.3.1. Le discours didactique vs pédagogique.....	65
1.3.2. Le discours pédagogique vs le discours formatif.....	66
1.3.3. Le discours pédagogique – définition.....	67
2. Les valeurs éducatives du discours pédagogique.....	68
2.1. Le rôle plurifonctionnel du discours dans l'enseignement/apprentissage.....	69
2.2. Les apports du discours dans la construction des apprentissages.....	70
2.2.1. Produire et interpréter le discours pour apprendre.....	72
2.2.1.1. Le discours en tant que résultat de négociations.....	72
2.2.1.2. Le discours pédagogique à visée constructive.....	75
3. Le discours dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères.....	77
3.1. Les théories d'apprentissage de langues étrangères face au discursif.....	78
3.2. Les traits distinctifs du discours dans la classe de langue.....	82
3.2.1. Les comportements verbaux de l'enseignant.....	83
3.2.2. Les comportements verbaux des apprenants.....	87
3.3. Interagir pour enseigner et apprendre une langue étrangère.....	88
3.3.1. Le concept de l'interaction.....	89
3.3.1.1. Vers une définition de l'interaction.....	89
3.3.1.2. Organisation de l'interaction verbale.....	91
3.3.1.3. Relations interpersonnelles dans une interaction verbale.....	93
3.3.2. Les activités discursives dans l'interaction.....	96
3.3.3. Interactions discursives comme moteur d'apprentissage de langues.....	99
3.4. Le discours dans la classe de langue – bilan et conclusions.....	102
4. Du potentiel du discours dans l'action formative des enseignants de langues – remarques terminales.....	103
Chapitre III	
L'analyse de la pratique enseignante par le discours.....	106
0. Remarques préliminaires.....	106

1. L'analyse de pratique en tant que dispositif de formation.....	107
1.1. Introduction de l'analyse de pratique dans l'éducation	107
1.2. L'analyse de pratique comme activité réflexive.....	109
1.3. Une variété de méthodes d'analyse de pratique	111
1.3.1. Les observations de la pratique enseignante	111
1.3.2. Les discours sur la pratique	112
1.4. L'analyse de pratique en tant qu'activité de communication	114
1.4.1. Les interactions dans l'analyse de pratique	114
1.4.2. L'entretien dans l'analyse de pratique.....	116
1.4. Bilan – l'analyse de pratique face au profil de formation retenu	117
2. Les ressources formatives de l'analyse de la pratique enseignante.....	118
2.1. Accès au sens de l'action enseignante.....	119
2.1.1. La verbalisation en tant que moyen de prise de conscience	120
2.1.2. L'entretien comme outil de verbalisation.....	124
2.2. Régulation sociocognitive d'apprentissage	128
2.2.1. Mécanismes d'autorégulation dans l'analyse de pratique	131
2.2.2. Hétérorégulation et le rôle du formateur/tuteur.....	132
2.3. Autonomisation de la formation.....	134
2.3.1. Les mérites de la démarche réflexive pour la formation initiale des enseignants	135
2.3.2. Vers la transformation de l'action en savoirs autonomes.....	141
2.4. Conclusions - effets attendus de l'analyse de pratique.....	143
3. Les valeurs du discours pour l'analyse de pratique.....	144
3.1. Le discours pédagogique dans la formation initiale des enseignants de langues	144
3.2. L'analyse du discours de classe de langue comme support de la réflexion formative	148
3.3. Vers la conscience discursive de la pratique enseignante et formative	151
4. Remarques terminales	155

Chapitre IV

Etude empirique de valeurs formatives du discours pédagogique –

exemple de stages pédagogiques.....	157
0. Remarques préliminaires	157
1. La problématique de la recherche	158
2. Méthodologie choisie	160
3. Réalisation de la recherche.....	163
3.1. Le contexte de la recherche	163

3.2. Le déroulement de la recherche.....	165
3.3. Les techniques de collecte de données	167
3.4. Les techniques d'analyse de données	171
4. L'analyse du corpus et les résultats de la recherche.....	175
4.1. Les caractéristiques du discours pédagogique à visée formative	175
4.1.1. Le discours du tuteur dans la gestion de l'interaction	176
4.1.2. Le discours du formé dans l'interaction formative.....	182
4.1.3. Les valeurs formatives de l'interaction discursive	190
4.2. Les valeurs formatives du dispositif appliqué.....	199
4.2.1. Le discours pédagogique de classe en tant qu'instrument de la formation à la réflexivité.....	200
4.2.2. Les difficultés liées à l'analyse de pratique assistée par le discours de classe	205
4.3. Conclusions et commentaires	207
Conclusion générale	213
Bibliographie	215
Résumé de l'étude en polonais	229
Annexes	238

Introduction

Le monde actuel est source de nouveaux défis auxquels l'éducation doit également faire face. Elle cesse d'être considérée comme lieu de transmission de savoirs qui ne sont qu'en faible relation avec de nouveaux besoins et attentes individuels et sociaux : préparation à la vie professionnelle, épanouissement de l'individualité et de la créativité, instauration des attitudes propices aux modifications et adaptations, ouverture à l'altérité psychologique, sociale, culturel, etc. Bref, l'éducation se restructure pour répondre à la « fluidité » du monde moderne. Or, une telle perspective entraîne d'importants changements au niveau conceptuel, organisationnel et instrumental de l'éducation, l'introduction et l'efficacité desquels dépendent essentiellement des personnes impliquées dans le processus et de leur faculté de satisfaire les enjeux projetés : décideurs, concepteurs de curricula et particulièrement enseignants, impliqués directement dans la *praxis* pédagogique. Il semble donc crucial de leur assurer une telle formation professionnelle qui soit en mesure de les préparer à de nouveaux problèmes et défis du métier.

La professionnalisation des enseignants n'est pas un problème récent et elle s'inscrit dans un champ plus vaste qui concerne la problématique de constitution des professions en tant que groupes sociaux ayant des compétences communes issues de formations institutionnalisées et certifiées¹. En effet, une longue et pluri-thématique polémique se développe au sujet de l'efficacité des démarches formatives et des contenus de programmes de formation. La question centrale de ces débats concerne la notion de la **compétence professionnelle** des enseignants. Les chercheurs questionnent sa signification, son extension et les méthodes de son acquisition (zob. Altet 1994 ; Gautier 1997 ; Le Boterf 1994 ; Marcel 2007). Ils discutent ses savoirs constitutifs, en s'éloignant de plus en plus de la conviction qu'« il suffit de connaître bien la discipline enseignée pour devenir un bon enseignant ». Ils soulignent par contre l'importance d'une formation assise sur la réflexion tournée vers les problèmes théoriques et pratiques et source de savoirs d'expérience. Ainsi apparaissent des tentatives d'articuler étroitement le travail et la formation lesquelles se heurtent à de

¹ Richard Wittorski (2005 : 9) indique que la problématique de la professionnalisation a apparue à la fin du XIXe siècle pour signifier trois intentions différentes : constitution des professions, leur institutionnalisation et formation visant une efficacité et légitimité professionnelles et il la définit comme « une intention sociale de transmission, construction, développement et évolution du système d'expertise (compétences, capacités, savoirs et connaissances, pour l'essentiel) caractérisant la profession concernée et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes ».

nombreuses difficultés méthodologiques dont la plus importante est liée à la manière de mettre à profit l'expérience de la pratique enseignante.

Pendant des années, cet aspect de la formation restait généralement négligé car il était courant de considérer que la pratique enrichit intuitivement les ressources de l'enseignant. Or, les travaux menés dans le champ de la didactique professionnelle ont prouvé que l'expérience nécessite un travail de conscientisation lequel transforme l'intuition en savoirs qui peuvent par la suite être transmis à d'autres situations professionnelles. Une telle approche de la formation cherche à intégrer l'action au travail et à **l'analyse de la pratique professionnelle** qui devient un dispositif formatif à part entière servant l'instauration d'une posture réflexive du formé. En effet, à la lumière des recherches menées selon le paradigme du praticien réflexif, l'analyse semble offrir de nombreuses opportunités d'un questionnement réflexif de la pratique.

La formation initiale des enseignants de langues étrangères profite volontiers de ressources de l'analyse de pratique. Ceci est sans doute lié aux enjeux spécifiques de la didactique de langues étrangères dont l'essentiel repose sur l'activation des apprenants à « agir » en langue cible. Nombreuses recherches démontrent que l'acquisition de la langue étrangère reste en corrélation avec la participation des apprenants à l'acte de communication (voir p.ex. Kraschen 1983; Long 1996 ; Bialystok 1990; Swain 1995; Py 1990). Il en résulte une importance didactique accordée aux échanges verbaux en classe de langue étrangère dont l'analyse acquiert une double fonction : d'une part elle devient objet de recherches au sujet du processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères, et de l'autre elle est dispositif de formation initiale des enseignants. Bien que la communication en classe de langue soit analysée dans tous ses aspects, sa dimension discursive attire un intérêt particulier des chercheurs et didacticiens. Les travaux à ce propos débutent au début des années soixante-dix et deviennent de plus en plus nombreux, en offrant un large panorama de conceptions relatives au discours scolaire (voir p.ex. Sinclair et Coulthard 1975 ; Flanders 1976; Bouchard 1983; Bouacha 1984 ; Cicurel 1985 ; Filliettaz 2009).

Les recherches menées sur le discours dans les champs disciplinaires très variés ont influencé la manière de concevoir la communication scolaire. L'approche interactive du discours met en exergue son caractère social et contextuel (cf. Hymes 1984), la pragmatique y voit essentiellement l'instrument de l'agir sur les autres (cf. Searle 1969) et l'approche cognitive l'envisage comme un processus mental de haut niveau (cf. Levelt 1989). L'élaboration des conceptions de processus discursifs, reposant sur l'acte d'interprétation et de négociation qui mènent à une construction commune du sens par des participants à

l'échange, a tourné l'attention des chercheurs vers le rôle du **discours interactif** en classe lequel est susceptible d'engendrer des processus acquisitionnels. Ainsi, le discours concourt à un **apprentissage constructif** prôné par les partisans des acquis de la psychologie développementale en éducation (cf. Mari-Barth 1993 ; Perraudau 1998; Klus-Stańska 2002). En effet, depuis les années soixante on observe un intérêt croissant accordé à la dimension socioconstructive de l'acte d'apprendre, qui est individuel, mais dépend aussi du soutien, souvent langagier, de l'entourage. Aussi dans le champ de la didactique de langue étrangère, il est fréquent d'observer le discours de classe en tant que moyen de la construction de compétences des apprenants. Bien qu'il n'y ait pas suffisamment de preuves qui puissent indiquer le lien univoque entre le discours interactif et l'apprentissage de langues, un consensus existe quant aux influences bénéfiques qu'il est capable d'exercer sur le processus acquisitionnel.

Si la problématique du discours alimente fréquemment la recherche relative à la didactique de langues, en ce qui concerne l'impact des comportements verbaux sur le processus d'apprentissage, elle devient moins souvent source de réflexions au sujet de la formation des enseignants de langues. Quoique la pratique scolaire soit son élément incontournable, il est rare de considérer l'analyse de pratique en tant que dispositif régulier et formalisé de formation lequel nécessite des instruments appropriés. Pour cette raison, nous avons mis cet aspect de la formation des enseignants de langues étrangères au cœur de notre étude.

L'expérience personnelle en tant qu'enseignant de langue et formateur de futurs enseignants nous a sensibilisée aux enjeux de la formation par la pratique. Une telle position nous a permis d'envisager le processus d'enseignement/apprentissage de langues et celui de formation d'un double point de vue et a suscité des réflexions sur les fonctions qui y remplit le discours. De cette manière, la conception de notre recherche se concentre sur la problématique d'une telle formation des enseignants de langues qui prenne en considération le discours comme dispositif de l'analyse de pratique. Nous supposons que la formation doit être fondée sur une alternance théorie-pratique dont l'articulation assurera une analyse de la pratique enseignante tournée vers l'observation du discours pédagogique de la classe de langue. L'objectif principal de notre étude consiste à analyser les ressources formatives du discours dans une formation de futurs enseignants de langues conçue comme un processus visant la transformation de l'individu formé. Nous cherchons à préciser quel modèle de formation est capable de répondre aux exigences de l'apprentissage transformationnel et réflexif et à saisir les valeurs du discours dans ce contexte éducatif. Le discours sera envisagé

comme un dispositif spécifique de l'analyse de pratique dans laquelle il construit la compétence professionnelle du futur enseignant à travers les échanges tuteur/formé se référant au discours concret de la classe de langue. Cet aspect de la formation nous semble être intéressant pour son impact régulateur et professionnalisant. Effectivement, la mise en place des instruments, conçus dans le but de réaliser des finalités précises, peut assurer un encadrement objectivant la formation qui permet d'en accroître l'efficacité. Nous croyons que la démarche proposée favorisera l'approche réflexive de la pratique enseignante par le formé et ainsi, contribuera à développer une compétence professionnelle dont l'essentiel résiderait en un savoir-analyser.

Notre étude se compose de quatre chapitres. Les trois premiers constituent la partie conceptuelle de notre recherche et leurs contenus respectifs reflètent les grands champs de nos investigations : formation, discours et analyse de pratique. Les conclusions y formulées seront exploitées dans le quatrième chapitre consacré à la présentation de la recherche empirique de notre étude. Les résultats de l'analyse du dispositif proposé nous amèneront à expliciter des conclusions relatives au modèle de la formation préconisé.

Dans le cadre de cet agencement des idées, le premier chapitre de l'étude est consacré aux enjeux de la formation initiale des enseignants de langues étrangères. Nous y posons les fondements de notre recherche, en réfléchissant sur la spécificité de l'apprentissage qui a lieu lors du processus formatif. Nous questionnons d'abord les conditions particulières de l'apprentissage des adultes et explicitons ses caractéristiques ce qui nous permettra ensuite de déterminer la formation initiale en tant qu'un apprentissage particulier. Les notions basiques pour notre étude s'y trouvent définies : apprentissage transformationnel et réflexif, représentation mentale, perspectives de sens. Nous nous penchons également sur le modèle de la formation initiale des enseignants de langues qui émane de documents normatifs polonais et européens. Le troisième volet de ce chapitre est dominé par la mise en place de grands principes formatifs capables de répondre à la compétence définie. Nous présentons la formation comme une action de nature constructive et communicative, en essayons de lui poser des bases théoriques issues du champ de la communication et du socioconstructivisme. La délimitation de ces principes nous conduit à présenter le profil formatif valable pour la suite de notre recherche.

Le deuxième chapitre interroge les visées éducatives du discours. Vu la complexité conceptuelle de la notion du discours, nous commençons pourtant par un parcours de ses tendances interprétatives, en visant ainsi à déterminer ses caractéristiques et potentielles applications. Nous cherchons aussi à synthétiser la notion du discours par la recherche de ses

emplois spécifiques relatifs aux types et genres discursifs, ce qui nous permet de distinguer et caractériser le discours pédagogique en tant qu'un genre particulier dans le contexte éducatif et formatif.

Etant donné qu'au cœur de notre recherche se trouve le discours pédagogique, nous analysons aussi ses applications et valeurs pour l'éducation. Le discours pédagogique est d'abord caractérisé selon des optiques pédagogiques différentes et les fonctions remplies dans le processus d'enseignement/apprentissage. Le processus de produire et d'interpréter le discours est analysé du point de vue de son caractère négociable, caractéristique essentiel pour l'éducation. Ainsi, le dialogue pédagogique est envisagé comme régulateur de l'apprentissage. Cet aspect du discours est développé dans le contexte d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Nous présentons les conceptions relatives à l'acquisition/apprentissage de langues étrangères, en distinguant celles qui mettent en exergue le rôle des interactions discursives. Ceci nous amène à caractériser le discours de la classe de langues et à analyser l'impact des interactions sur le processus acquisitionnel, en prenant spécialement en compte les activités discursives en œuvre. Nous cherchons ainsi à déterminer le potentiel didactique et formatif du discours dans le cadre du profil de la formation initiale des enseignants de langues.

L'objectif du troisième chapitre consiste à déterminer les ressources formatives de l'analyse de la pratique enseignante par le discours. L'analyse de pratique est envisagée comme une activité capable de répondre aux exigences d'un apprentissage socioconstructif. Parmi les ressources particulières de l'analyse de la pratique enseignante, nous questionnons spécialement trois : son soutien à l'accès au sens de l'action pédagogique, ses apports pour la régulation des apprentissages et son potentiel d'autonomiser le futur enseignant face à sa formation. Ainsi, nous étudions l'analyse comme le moyen d'une prise de conscience à travers une verbalisation guidée où le discours favorise l'acte d'interpréter. Le potentiel formatif du discours devient l'objet de notre étude dans le troisième volet du chapitre. Nous le considérons alors selon ses fonctions de support et d'instrument dans le discours formatif. De cette manière, nous bouclons notre recherche conceptuelle, en concluant sur les apports du discours pour la formation des enseignants de langues étrangères.

Le quatrième chapitre de notre étude est dédié à exposer la recherche empirique qui examine les valeurs formatives du discours pédagogique sur l'exemple de stages pédagogiques dans le cadre de la formation dispensée par L'Institut de Formation des Enseignants de Langues Vivantes (NKJO) de Bydgoszcz. Nous tâchons de vérifier comment l'analyse interactive de pratique, assistée par l'observation du discours pédagogique, est

favorable pour la construction de la compétence enseignante des formés. Nous tâchons de sonder les valeurs du discours interactif mis à profit dans des entretiens de commentaires : son rôle dans l'explicitation de l'action enseignante, dans la co-construction de savoirs professionnels des formés et de leurs représentations et attitudes. Nous cherchons également à observer comment ce travail d'analyse est soutenu par l'examen assidu du discours de classe.

La recherche s'inscrit dans le champ des recherches qualitatives lesquelles nous jugeons les plus appropriées aux analyses interprétatives de phénomènes éducatifs envisagés dans leur contexte. Etant donné que les objectifs de la recherche concernent les transformations de personnes engagées dans le processus formatif et lesquelles y participent consciemment et activement, nous la considérons en tant qu'une **recherche-action à visée formative**. Ce type de recherche convient à notre conception de la formation, action de nature communicative, constructive et réflexive. En outre, la flexibilité de la recherche, ainsi que son caractère réflexif permettent l'adaptation du projet au contexte éducatif, particulièrement fluctuant, de la formation initiale. Nous espérons aussi que cette recherche peut servir de dispositif de développement à l'institution concernée au niveau humain et instrumental (formation de l'enseignant/tuteur et création d'un nouvel instrument de l'analyse de pratique).

Les conclusions de notre travail présentent des opinions relatives à un fragment choisi de la réalité liée à la formation initiale des enseignants de langues étrangères et comme telles ne prétendent à aucune généralisation. Néanmoins, elles nous permettront, nous l'espérons, de préciser notre position par rapport à l'efficacité de la démarche effectuée et ses éventuelles applications ultérieures dans le champ de la formation initiale des enseignants de langues étrangères.

Chapitre I

Les enjeux de la formation initiale des enseignants de langues étrangères

0. Remarques préliminaires

La formation professionnelle a été longtemps influencée par le paradigme de pensée qui opposait la théorie et la pratique. La première était associée à la stabilité et l'universalité de connaissances conceptualisées, susceptibles d'être cumulées et transmises, la seconde se référait au contraire aux activités de transformation du monde (cf. Barbier et Galatanu 2004 ; Pearson 1994). Cette distinction se retrouve cependant remise en question par le développement de modes de formation intégrés à l'activité qui considèrent que la pratique peut devenir source de compétences professionnelles. Les sciences de l'éducation ont toujours été fortement influencées par les catégories de l'action en général et des pratiques en particulier. Néanmoins, le modèle de formation appliqué pendant de longues années soutenait la dépendance de la compétence enseignante de savoirs strictement théoriques ou d'une pratique conçue en termes d'imitation de modèles prescrits².

Le paradigme actuel de la formation professionnelle de futurs enseignants repose dans une large mesure sur l'articulation de la théorie et de la pratique. Cette manière de concevoir la professionnalisation consiste à « permettre aux enseignants en formation d'acquérir des bases théoriques solides, conçues non comme des savoirs abstraits ou des modèles prescriptifs, mais comme des ressources et des " grilles de lecture " de l'expérience sur le terrain » (Perrenoud 1992 source électronique). La professionnalisation des enseignants renvoie à leur formation aussi bien initiale que continue, selon la logique du principe de la *formation tout au long de la vie* qui perçoit l'acquisition de la compétence professionnelle comme un processus dynamique, en perpétuel devenir. Dans cette optique, la formation initiale des enseignants n'est qu'un commencement d'une longue aventure formative.

² Il s'agit premièrement de modèles qui affirmaient la supériorité de la théorie sur la pratique (« modèle scientifique »), et deuxièmement des modèles « empiriques » valables, par exemple en France et en Pologne, après la Seconde guerre mondiale qui obligeait les futurs maîtres d'effectuer des pratiques dans les écoles annexes et d'accompagnement (cf. Marchive et Sarrazy 2008).

Cependant, ce moment formatif nous semble être particulièrement important. Durant cette première approche du métier, le futur enseignant acquiert des soubassements de son système de convictions et de son répertoire professionnel. C'est pour cette raison que la formation initiale devrait donner de solides bases et tracer des axes directeurs pour la formation qui va se poursuivre ultérieurement.

L'importance accordée à la formation initiale est visible dans la majorité des documents officiels relatifs à la didactique professionnalisante et celle de langues étrangères³. Ils soulignent tous l'importance de la construction de la compétence professionnelle sur la **pratique**, le besoin d'instaurer chez l'étudiant une **approche réflexive** envers le processus enseignement/apprentissage auquel il est soumis, et de développer sa **compétence du savoir-analyser** de sa pratique professionnelle. Malgré l'universalité et la justesse indéniable de telles prescriptions, malgré un effort croissant d'adaptation de programmes de formation initiale de maîtres aux exigences de la pratique scolaire, les effets produits ne sont pas toujours satisfaisants⁴, aussi en ce qui concerne la mise en pratique scolaire des savoirs théoriques ou la capacité de s'autoévaluer. Il est toujours incertain comment naît, se développe et se forge en tant que **compétence professionnelle**, cette faculté de s'autoobserver en agir enseignant, de réfléchir sur ses actions et de les commenter, enfin de s'autoévaluer en vue d'améliorer ses futures performances. Cette problématique nourrira les réflexions de toute notre étude et constituera le cœur de nos investigations dans le présent chapitre. Effectivement, nous supposons que l'exercice de la réflexion sur la pratique enseignante peut devenir source de multiples savoirs professionnels et que la formation initiale doit concourir à initier une attitude propice à la réflexivité permettant au sujet de revenir sur ses moyens et façons de réfléchir.

Les premiers problèmes étudiés toucheront la spécificité de la formation initiale des enseignants (infra en 1.) dans le but d'en déceler les traits pertinents en tant qu'un apprentissage dirigé vers des personnes adultes qui nécessite d'autres visées et méthodes. Ceci nous permettra de questionner le potentiel transformateur de la formation initiale des

³ Il s'agit des documents issus de travaux « européens » (liés à l'activité du Conseil de l'Europe et des organismes y associés) parmi lesquels il y a : *Cadre Européen commun pour des langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001), *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence* (2004) et *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale : un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues* (2007) et *Recommandations pour l'optimisation de la formation des enseignants de langues en Europe* (2009) lesquels nous discuterons au I, 1.3.

⁴ Cette problématique est développée dans les documents polonais relatifs à l'évaluation de la formation des enseignants en Pologne dans les dernières décennies cités et discutés par Jolanta Zajac (2006 : 65-82) : *Les enseignants polonais au tournant des siècles : entre mission et professionnalisme, L'évaluation de la formation des enseignants en Pologne* ou *Rapport sur la situation professionnelle des anciens étudiants des philologies romanes en Pologne dans les années 2000-2003*.

enseignants de langues (infra en 1.2.3.). Ensuite, nous tenterons de saisir le modèle formatif proposé dans les documents normatifs européens (infra en 1.3.), ce qui contribuera à guider notre réflexion au sujet de la compétence professionnelle des enseignants dont une définition nous proposerons au 2.2. Vu le modèle retenu, nous interrogerons alors la méthodologie formative appropriée (infra en 3.). De cette manière, nous essaierons de poser quelques leviers capables de soutenir la formation, telle que nous l'avons déjà proposée et de voir comment l'approche actionnelle et socioconstructiviste contribue à la réalisation des enjeux formatifs fixés. Ceci nous amènera à définir les contraintes pour le profil retenu (infra en 3.5.) et à expliciter les conclusions qui nous avanceront vers une approche spécifique de la formation initiale des enseignants de langues (infra en 3.5.).

1. La spécificité de la formation des enseignants de langues

La formation initiale des enseignants est un genre de formation professionnelle qui s'adresse à un public adulte offrant bien des particularités liées entre autres à l'âge mûr des sujets apprenants. Effectivement, en commençant leur formation au métier d'enseignant, ils possèdent des caractéristiques dues au développement intellectuel avancé, à la formation générale terminée, au statut social et familiale spécifiques dont il résulte une mentalité et besoins particuliers. Les adultes apprenants sont fortement influencés par leur parcours existentiel - expérience vitale et biographie scolaire - qui interagit avec les contenus de formation professionnelle proposée. De l'autre côté, ils présentent souvent un projet personnel précis, et pour cette raison, entrevoient leur formation en termes d'une expérience et d'une pratique, susceptibles de poser des bases solides pour une vie future.

La formation de futurs enseignants de langues, sans échapper à ces caractéristiques communes, offre encore d'autres particularités. En effet, au cœur de cette formation il y a une langue étrangère qui renvoie à une culture spécifique. Il en résulte des liens multiples, bien que fréquemment implicites, de l'apprentissage de langues avec l'apprentissage de telles valeurs que le respect de la diversité linguistique et culturelle, la promotion de la mobilité professionnelle grâce à la connaissance d'autres langues étrangères et par là, l'enseignement à la citoyenneté européenne. Pour faire face à ces défis, la formation initiale des enseignants de langues doit ainsi viser d'autres cibles que la maîtrise de la langue enseignée ou des techniques d'enseignement efficaces.

Le positionnement distinct des adultes formés professionnellement au métier de l'enseignant de langues réclame une méthodologie spécifique, une pédagogie qui répondra aux besoins de l'articulation entre la théorie et la pratique et qui prendra en compte la

spécificité de l'apprentissage des langues. Pour notre étude pourtant, il est d'abord essentiel de juger en quoi consiste la spécificité de l'action formative par rapport à d'autres actions éducatives, pour pouvoir se pencher ensuite sur ce qui distingue le processus d'apprentissage adulte, afin de pouvoir enfin d'en déduire des conséquences, quant au profil formatif poursuivi et à la démarche méthodique à adopter, tout en prenant en compte les visées déterminées dans les documents officiels relatifs à l'apprentissage des langues et la formation des enseignants.

1.1. L'action formative par rapport à l'action éducative

L'analyse de grandes différences entre l'éducation et la formation conduit au recensement de grands traits distinctifs qui en constituent les spécificités :

Education	Formation
1. Surtout les enfants et les adolescents	1. Surtout les adultes
2. Compétences générales et transversales	2. Compétences ciblées en lien avec l'exercice d'une tâche
3. Tendance à viser le développement équilibré du cognitif, de l'affectif et du gestuel	3. Développement inégal du cognitif, de l'affectif et du gestuel
4. Orienté vers le développement de la personnalité	4. Orienté vers le développement socioprofessionnel
5. Préoccupations d'initiation à la vie	5. Préoccupations de sensibilisation, de perfectionnement et de la reconversion
6. Structuration des acquis de base	6. Déstructuration pour réorganiser les acquis antérieurs
7. Fait l'objet d'un processus à facettes multiples	7. Fait l'objet d'un processus systématique
8. Processus long et sans limites précises	8. Processus limité dans le temps

Tableau 1 : Comparaison entre le processus d'éducation et de formation (source : Roegiers 2003 : 20)

Bien que certaines caractéristiques puissent prendre le pas sur les autres selon les cas, la présente énumération met en évidence la différence principale entre les deux processus : l'éducation tend à fonder les compétences générales permettant de fonctionner dans la société et de s'y intégrer, tandis que la formation favorise l'exécution d'un rôle (p.ex. profession) ou d'une tâche. Les deux se construisent à travers les processus d'apprentissage particuliers qui prennent en compte les critères inventoriés. Or, dans les deux cas, l'apprentissage est loin d'être une simple transmission/appropriation de divers contenus jugés nouveaux pour le sujet, mais il est plutôt une production du sens issu d'une nouvelle expérience vitale (incidente ou

provoquée). « L'apprentissage implique l'utilisation des processus de pensée pour produire ou réviser une interprétation dans un contexte nouveau en appliquant le savoir de la pensée antérieure, et/ou de l'apprentissage initiale incident, pour élaborer du sens à l'occasion d'une rencontre nouvelle » (Mezirow 2001 : 32). En dépit de dissimilitudes entre les processus d'éducation et de formation, l'apprentissage y passe de manière semblable, au moins quant au principe de base : **il consiste en l'élaboration d'une interprétation qui va guider les actions**⁵. Cet apprentissage signifiant repose donc sur la compréhension laquelle renvoie à la conceptualisation/catégorisation du monde perçu (cf. Bruner 1983 ; Mari-Barth 1993). Or, le contexte éducatif, concernant surtout les personnes de moindre expérience, est centré sur l'élaboration chez elles d'un réseau individuel de concepts ou catégories de base dans les domaines très variées, permettant la compréhension plurielle du monde. Au contraire, l'action formative renvoie plutôt à réorganisation de catégories existantes, bref à instaurer une nouvelle interprétation des expériences. Ceci distingue le plus les processus d'apprentissage propres aux deux actions et pour cette raison deviendra l'objet de la section suivante qui cherchera à expliciter les traits particuliers de l'apprentissage ayant lieu dans l'action formative.

1.2. La nature de l'apprentissage des adultes

Les principes portant sur l'apprentissage des adultes tirent leur origine de quelques sources principales: de la psychologie (p.ex. Lewin 1946 , Maslow 1954, Vygotsky 1933), de la sociologie (p.ex. Habermas 1981) ou directement des sciences de l'éducation (p.ex. Dewey 1933, Bruner 1983, Piaget 1967). Ils proviennent aussi des travaux de praticiens de l'éducation des adultes, tels Knowles, Lindeman (cf. Strelau 2007) ou Mucchielli (1975). Le domaine de l'apprentissage des adultes est dominé par ces mêmes théories psychologiques qui déterminent la pédagogie en générale. Ainsi se réfère-t-il aux conceptions qui vont du behaviorisme jusqu'au constructivisme et qui traitent différemment aussi bien les objectifs que les moyens d'apprentissage adulte. En cherchant à déterminer le paradigme propre à

⁵ Jacques Mezirow propose un modèle de compréhension/production du sens qui met un accent particulier sur le caractère dynamique de ce processus. En apercevant un objet, nous y projetons des *modèles symboliques*, systèmes de symboles incarnant les types idéaux, qui nous facilitent la catégorisation et la classification des propriétés. Cette « perception chargée » est objectivée par le truchement du discours. Les processus de *balayage* et d'*interprétation* avancent ensuite l'opération de la compréhension de cette manière que le premier contribue à la reconnaissance et la différenciation de l'objet perçu par l'intuition et l'imagination et le second procède à l'élaboration du sens à travers : l'*interprétation présente* – interprétation perceptive s'attachant aux propriétés des apparences immédiates de l'objet qui s'élabore au niveau prélinguistique et l'*interprétation propositionnelle* – interprétation cognitive qui implique la connaissance des concepts et de catégories, liée à la maîtrise du langage. Les deux types d'interprétation coopèrent et se complètent dans le but de produire du sens, ce qui est particulièrement précieux dans le processus d'apprentissage (cf. Mezirow 2001 : 43-44).

notre conception de l'apprentissage des adultes, nous discuterons d'abord diverses approches de la problématique traitée.

1.2.1. Différentes acceptions de l'apprentissage des adultes

Diverses acceptions de l'apprentissage des adultes reflètent différentes manières de concevoir l'activité interne de l'individu dans le processus d'apprentissage, ainsi que l'impact des limites imposées par l'âge et la maturité de l'apprenant. Effectivement, la pertinence de l'apprentissage des adultes y est fréquemment soumise au jugement de capacités de mémoire de l'individu. De cette manière, le processus d'apprentissage est conçu comme un procès de cumulation d'informations, plus ou moins efficace, selon le « rendement » de l'apprenant. Différentes perceptions des processus acquisitionnels chez les adultes sont discutées par Jacques Mezirow en tant qu'introduction à l'exposition de sa théorie de la transformation (cf. Mezirow 2001) desquelles nous proposons un aperçu ci-dessous.

D'après les *théories à empreinte behavioriste*, l'apprentissage des adultes fonctionne selon le mouvement stimulus-réponse qui fournit des informations retenues dans la mémoire de l'individu, conformément à ses possibilités liées entre autre avec l'âge. Ces *théories associationnistes* considèrent que les changements dus à l'apprentissage sont uniquement externes et leur impact sur l'individu est plus de nature quantitative que qualitative. Le développement de l'individu n'a lieu qu'au moment de la manifestation de comportements nouveaux, issus des comportements passés, réalisés grâce au travail de renforcement externe. Dans cette théorie, les adultes apprennent moins, vu leur baisse de capacités de mémoire et d'associations (Mezirow 2001 : 27).

Dans le modèle en vogue depuis les années soixante, au cœur du processus d'apprentissage des adultes il y a *le traitement de l'information*. Selon cette théorie, les informations venues de l'extérieur sont stockés dans des mémoires de trois types (sensorielle, à court terme et à long terme). Elles y sont organisées selon des processus divers et soumises au transfert qui s'effectue automatiquement, bien que certaines opérations puissent être commandées par l'individu lui-même. Selon cette théorie, l'âge n'a pas d'impact décisif sur le travail des deux premiers types de mémoires, néanmoins, il affecte les « solutions de continuité dans la chaîne des activités qu'impliquent l'apprentissage et le travail de la mémoire » (ibidem : 29). Bref, l'effet dégénéréscent de l'âge de l'apprenant adulte, peut causer l'échec de l'apprentissage, à moins qu'il soit atténué par des interventions pédagogiques de remédiation.

Selon *l'approche contextuelle* de l'apprentissage et de ses liens avec la mémoire, le développement de l'individu résulte de ses rencontres avec le contexte. Vu que l'expérience de l'homme s'enrichit constamment, l'apprentissage est conçu en termes du changement continu. Dans les théories contextuelles, la mémoire dépend de transactions entre l'individu et son contexte et consiste en la remémoration des événements passés. Par conséquent, l'apprentissage implique l'intégration d'informations nouvelles à l'expérience passée laquelle trace des limites de l'interprétation et de l'intégration du nouveau à la structure existante. La mémoire constitue le moteur de l'apprentissage – elle fournit le « matériel de base » capable de susciter les processus de la reproduction, la reconstruction ou la construction. Dans cette approche, l'expérience passée permet à l'apprenant de dépasser les limites des informations nouvelles. Le processus d'apprentissage adulte met en exergue cette propriété de la mémoire – l'apprenant réactive, grâce à l'inspiration du contexte, les ressources issues des expériences précédentes et les met à profit pour construire des acquis nouveaux (ibidem :30). Une telle perspective porte un nouvel éclairage sur la spécificité de l'apprentissage des adultes l'âge desquels, par la richesse des expériences vécues, constitue un facteur bénéfique. De fait, d'après les apports des sciences neurobiologiques (p. ex. Edelman 1989 et Damasio 2002 in Bourassa 2007) la mémoire de l'homme ne constitue pas le simple réservoir de souvenirs considérés comme des calques de représentations et de catégorisations initiales, mais plutôt elle se compose d'unités remodelées et reconfigurées par des expériences ultérieures. Or, le temps y apporte une valeur supplémentaire, car il peut contribuer à l'enrichissement de représentations, tant en nombre qu'en multitude de restructuration survenue dans les catégories.

D'après la synthèse de nombreux récits relatifs à l'apprentissage adulte élaborée par Claudia Danis et Nicole A. Tremblay (1985 : 421-432)⁶, il est possible d'en discerner des principes suivants :

- l'apprentissage des adultes est un processus actif, engageant l'apprenant dans ses dimensions physiologiques, intellectuelles et émotives ;
- il est activé et contrôlé par l'apprenant lui-même ;
- c'est un processus développemental qui mène vers une autonomie et conscience de soi croissantes ;
- c'est un processus graduel et séquentiel lié aux besoins de l'apprenant ;

⁶ Les auteures ont travaillé spécifiquement sur l'apprentissage des adultes autodidactes dont les récits relatifs à l'apprentissage ont été mis en contexte général de l'apprentissage adulte et ses principes.

- l'expérience constitue la dynamique centrale du processus d'apprentissage qui se réalise en mouvement spiroïdale, dicté par le contexte interne et externe ;
- l'apprenant est régi par une motivation intrinsèque qui évolue selon le progrès de l'apprentissage et de sa situation vitale

L'apprentissage des adultes ainsi caractérisé, affronte de diverses façons leur relation avec le réel et l'agir. En fait, la réalité, vu sa spécificité qui met l'individu en tant qu'unité distincte face à un monde dans lequel il doit interagir constamment avec des objets et des êtres, présente trois genres principaux d'intérêts pour l'homme⁷ :

- *intérêt instrumental* relatif au monde objectif de référence, le plus souvent dans le domaine technique et lié au travail ;
- *intérêt communicationnel* qui se déploie dans le domaine des interrelations sociales ;
- *intérêt émancipateur* caractéristique pour le monde subjectif de référence et se basant sur l'activité de l'autoréflexion du sujet (cf. Mezirow 2001 : 90-106).

Ayant un autre rapport au réel, à l'expérience et au savoir, chacun de ces trois domaines renvoie aux types d'apprentissage spécifique. **L'apprentissage instrumental** tend à créer des conditions aptes à maîtriser l'environnement, y compris les autres humains s'ils sont concernés par les circonstances. C'est un apprentissage qui met en œuvre des méthodes de réflexivité comprise en termes de résolution de problème, telle que la propose John Dewey dans *Comment nous pensons ?* (1988 [1933]). La pensée réflexive consiste chez cet auteur à la résolution du problème qui pose des difficultés au sujet par une activité logique qui va de l'examen critique au contrôle de la justesse des hypothèses posées (Dewey 1933 : 36-38). **L'apprentissage communicationnel** vise l'amélioration de l'intercompréhension dans les relations humaines et l'accès au sens à travers la validation des arguments de tous les côtés concernés par la voie du dialogue rationnel. La résolution de problèmes s'y effectue plus par l'identification et l'examen des construits explicatifs que par la vérification des hypothèses (Mezirow 2001 : 98). L'apprentissage se sert principalement du langage en tant que d'instrument de communication porteuse de nouveaux contenus à acquérir. Le troisième domaine d'intérêt cognitif porté vers la pratique sociale implique un autre type d'apprentissage, **l'apprentissage émancipateur** qui procède par la mise en place de la **réflexivité critique** qui « implique un regard investigateur sur les présuppositions aveuglément acceptées qui alimentent nos peurs, nos inhibitions et nos modèles

⁷ Cette distinction renvoie à la conception d'agir déployée par Habermas dans *Théorie de l'agir communicationnel* (1987) qui admet que tout type d'agir renvoie à une autre pratique sociale, d'autres finalités et une spécifique rationalité. Nous aborderons cette problématique plus amplement aux I. 1.3.1. et 1.3.3.

d'interactions » (ibid. : 105). L'émancipation peut devenir source de **transformations** survenues dans les acquis préexistants et ainsi contribuer aux modifications de la mentalité et de la personnalité de l'individu.

Les trois apprentissages visent à élaborer d'autres compétences qui s'appliqueront à conquérir d'autres domaines de la vie. Pourtant, ils demandent tous la mise en place d'une pratique réflexive spécifique :

Apprentissage Instrumental	Apprentissage communicationnel	Apprentissage Emancipateur
Réflexion de type <i>hypothético-déductive</i> visant la réalisation de la tâche par : - constatation de perturbation, manque, défaut, - articulation des hypothèses et mise en jeu de stratégies, - application de stratégie choisie et examen empirique de résultat.	Réflexion de type <i>discursif</i> dans l'interaction visant le développement de l'apprenant par : - confrontation d'interprétations en communication, - validation d'interprétations dans un dialogue rationnel, - résolution de problèmes par l'ouverture aux perspectives de sens inconnues.	Autoréflexion de type <i>critique</i> visant la résolution du problème par : - réflexion sur le contenu de la tâche, - réflexion sur les processus, stratégiques adoptés, - réflexion sur les prémisses qui affectent la manière de résolution de problème.

Tableau 2 : Types d'apprentissage associés à leurs procédures de réflexivité (élaboration propre)

Les trois types d'apprentissage visent des objectifs différents. En allant de la réalisation de la tâche qui dicte la nécessité de la résolution du problème, passant par le déploiement de l'horizon de pensée au contact avec l'autrui, pour aboutir à un changement créateur de perspectives, particulièrement pertinent pour les cas relatifs à l'apprentissage des personnes mûres lequel doit assumer la nécessité fréquente de modifier les acquis préexistants. Afin de pouvoir juger plus loin comment procède l'apprentissage dans une formation initiale des enseignants, il nous paraît fondé de questionner d'abord les mécanismes régissant la transformation dans l'apprentissage des adultes.

1.2.2. Les défis transformateurs de l'apprentissage des adultes

La grande différence entre l'apprentissage initial vécu par les enfants et les adolescents, et celui des personnes adultes réside, selon John Dewey⁸ (1988 [1933] : 69), dans le fait que

⁸ John Dewey a fondé sa conception pédagogique sur l'apprentissage par l'action (*learnig by doing*), en considérant que les objectifs pratiques soutiennent la formation des individus. Cette orientation a beaucoup influencé l'apprentissage adulte et la formation professionnelle, car elle attire l'attention sur le rôle de l'acte de

ces derniers sont dans la majorité des cas promus par des conditions et exigences extérieures qui leur dictent les moyens à adopter, tandis que les premiers ne sont pas régis par une ligne de conduite précise et personnelle. Ce manque de motivation intrinsèque coïncide avec un appareillage cognitif beaucoup moins développé que celui d'un adulte qui, tout au long de sa vie et de ses apprentissages, a construit un riche réseau de représentations formant des modèles mentaux facilitant l'appropriation des contenus nouveaux.

Dans une perspective qui situe l'apprentissage des adultes en tant qu'un phénomène plus transformateur qu'instrumental le rôle des acquis antérieurs occupe une place décisive. De cette manière, la compréhension ne s'effectue pas dans un vide – elle dépend de plusieurs facteurs dont les *perspectives de sens* s'avèrent l'élément central. Elles désignent la structure de présomptions ou « un ensemble d'habitudes d'anticipation qui constitue un cadre de référence directeur que nous utilisons dans la projection de nos modèles symboliques et qui nous sert de système de croyances [...] pour interpréter et évaluer le sens de notre expérience » (Mezirow 2001 : 62). Les perspectives de sens se constituent des *schèmes de sens* qui traduisent des savoirs spécifiques rattachés aux fragments concrets du réel auquel l'individu est confronté durant toute sa vie. Une telle acception de la notion du schème de sens nous approche de la compréhension du *schème d'action* proposée par Piaget qui le définissait comme « ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action » (Piaget 1973 : 23-24 in Perrenoud 1996). Une pareille perspective nourrit les observations de Vergnaud qui soutient que les conduites humaines dépendent des *schèmes* formés d'*invariants opératoires* qui sont des « concepts-en-acte » ou des « théorèmes en acte » permettant de choisir et d'interpréter des éléments pertinents pour une information (Vergnaud 1996 : 283-285). Les perspectives de sens de Mezirow ou l'*habitus* de Bourdieu (1980), que celui-là définit comme « les conditionnements associées à une classe particulière de conditions d'existence, [...], systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations [...] » (Bourdieu 1980 : 88), sont des éléments incontournables de tout processus d'apprentissage conçu en termes de transformations de présomptions, d'opinions, d'attitudes et de valeurs.

penser réglé par les fins pratiques. Nous développerons quelques idées de Dewey dans les chapitres consacrés à la réflexion et ses impacts sur la formation initiale des enseignants (cf. III. 2.3.1.).

L'apprentissage des adultes se trouve spécialement confronté à la problématique de **changement des perspectives de sens** – un adulte est pourvu d'un système relativement stable d'acquis, résultat de ses expériences spontanées ou prescrites, qui lui dictent une certaine manière de comprendre et d'interpréter ses rencontres avec le monde. Les perspectives de sens peuvent être d'ordre épistémique (les manières de connaître et d'apprendre), d'ordre sociolinguistique (le fonctionnement social, y compris linguistique) et d'ordre psychologique (concept de soi, inhibitions). Elles sont souvent construites sur des présomptions prérationnelles et non verbalisées et de cette manière, provoquent des interprétations erronées de la réalité. Les défis de la formation des adultes résident essentiellement dans la nécessité d'affronter les perspectives de sens fréquemment dénaturées ou inadéquates, ce qui « implique davantage une mise à l'épreuve des présomptions fondamentales qu'un simple accroissement de connaissances » (Mezirow 2001 : 81 ; cf. aussi Frenay 2001). La transformation de perspective est provoquée toujours par un dilemme qui est engendré le plus souvent par une situation extérieure, que ce soit un incident de la vie ou la situation d'apprentissage. Le dilemme déclencheur engendre un besoin de changement qui conduit à l'évaluation critique des présomptions activées et la tentative de la résolution du problème par la pratique de nouveaux rôles, nouvelles manières d'agir. Ceci nécessite la recherche de nouveaux savoirs et habiletés qui sont, par la suite, mis en pratique dans le but d'évaluer leur efficacité. Enfin, une nouvelle compétence s'installe en tant que perspective susceptible de provoquer des transformations dans l'existence du sujet.

Toutes ces conditions et exigences de l'apprentissage transformationnel sont affrontées dans une formation professionnelle. C'est pour cette raison que le paragraphe suivant essaiera de questionner le potentiel transformateur de la formation professionnelle des enseignants de langues étrangères.

1.3. La formation initiale des enseignants de langues face aux documents normatifs

Durant la dernière décennie, la conception de la formation des enseignants de langues a subi de nombreuses influences issues du champ de la recherche qui mettaient en exergue le paradigme du « professionnel réflexif » (cf. Schön 1983 ; Pastré 2002). De nouveaux objectifs de la didactique professionnelle se concrétisent dans des documents officiels et curricula de formation. Dans le domaine de la didactique de langues, la formation des enseignants est particulièrement influencée par quelques documents élaborés sur l'initiative de l'Union Européenne : en 2001 *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre,*

enseigner, évaluer (2001), en 2004 *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence* (2004) et en 2007 *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale : un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues* (2007). En 2009 paraissent *Recommandations pour l'optimisation de la formation des enseignants de langues en Europe* (2009) qui constituent la plus récente réflexion portée dans ce domaine en Europe. L'analyse de ces textes nous permettra de saisir les grandes pistes du profil de formation préconisé.

1.3.1. Documents normatifs européens

Le *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (désormais *Cadre* ou *CECR*), en recommandant une approche communicative et actionnelle de la langue étrangère, suggère les *contenus de la formation des enseignants*. Il établit le répertoire de buts et fonctions de l'apprentissage/enseignement de langues étrangères en vigueur en Europe dès les années 2000. Il offre également une description détaillée de compétences requises d'un utilisateur, en soulignant le rôle qui y jouent le socioculturel et le pragmatique. Le *Cadre* met particulièrement l'accent sur la promotion de l'approche plurilingue et pluriculturelle capable de soutenir l'unité européenne par la mobilité de ses membres. Le document est spécialement valable pour les concepteurs de programmes d'apprentissages de langues étrangères, néanmoins il ne l'est pas moins pour les formateurs de futurs enseignants. Il n'explicite pas uniquement les options méthodologiques pour l'EA des langues, il valorise aussi implicitement un profil d'enseignant qui soit capable de satisfaire les enjeux exposés. L'approche du document par ce biais dévoile que l'attitude enseignante favorisée dans le *Cadre* est suivante : un enseignant dynamique, capable d'adapter les techniques aux besoins et possibilités des apprenants, se basant sur l'expérience et l'observation des élèves ainsi que de lui-même en cours de pratique, sensible à l'altérité et à la diversité culturelle, ouvert aux changements dans le domaine social et technologique. L'accent y est mis moins sur l'expertise de l'enseignement que sur son caractère dynamique et multidimensionnel susceptible de répondre aux défis du monde contemporain en perpétuel changement.

Le deuxième document mentionné au début de la section constitue le prolongement des idées du Cadre dans le domaine de la formation des enseignants de langues étrangères. Le *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères*⁹ (désormais

⁹ Le profil a été élaboré par une équipe de l'université de Southampton dirigée par Michael Kelly et Michael Grenfell, avec le soutien de la Commission européenne et en concertation avec des formateurs internationaux. Il

PEFELE ou *Profil*) indique *les principes formateurs* – la structure de la formation, des compétences, savoirs et savoir-faire à acquérir, des stratégies à maîtriser et des valeurs à intérioriser dans le but de devenir un enseignant de langues. Constituant un point de repère pour les décideurs et concepteurs de programmes, il fait introduire dans la formation, d'une manière explicite et forte, deux volets. Le premier souligne l'importance de la pratique enseignante et de l'expérience personnelle du formé. Le document met en exergue la nécessité de *l'articulation entre la théorie et la pratique* qui s'effectuera à travers les stages pédagogiques et les observations de la pratique des autres. Le deuxième élément important du document attire l'attention sur le savoir-faire spécifique relatif à la *formation au développement de la pratique réflexive et de l'auto-évaluation* qui devraient se dérouler par une application structurée de la réflexion à travers des techniques diverses (2004 : 31). Le profil indique aussi l'importance d'une *formation plurilingue et interculturelle* qui permettra aux formés d'entrer « en contact avec de nombreuses perspectives et attitudes culturelles différentes, modelées par des facteurs sociaux, ethniques et politiques, ainsi que par le sexe, l'âge et l'orientation sexuelle » (PEFELE 2004 : 10). L'analyse détaillée de 40 éléments de la « boîte à outils »¹⁰ qui décrivent les principaux points de la formation des enseignants de langues permet de constater que le profil formatif ainsi élaboré renvoie plutôt aux *aptitudes d'adaptation ou de modification* (de techniques, d'exigences, de rapports, d'attitudes, de valeurs) qu'aux savoirs ou compétences constitutifs et immuables d'expertise. Les mots-clés repérables le plus souvent dans le texte sont : *pratique, flexibilité, adaptation, modification permanente, réflexion, expérimentation, recherche, collaboration, interactivité, diversité, altérité, interculturel*. La *théorie* (p.ex. méthodes d'enseignement/apprentissage de langues) est également approchée par le biais de sa mise en pratique et en réflexion. La formation apparaît comme un **processus en constante évolution** qui doit prendre en compte la multitude de facteurs individuels et extérieurs. Il en est de même pour le formé-futur enseignant – c'est quelqu'un qui est muni d'une aptitude à modifier et adapter ses comportements et jugements.

pose le constat qu'il est possible et souhaitable de trouver en Europe une forme commune pour la formation des enseignants de langues qui permette un entendement supranational dans ce domaine.

¹⁰ C'est ainsi que les concepteurs nomment la structure du *Profil* : « Le profil propose une boîte à outils de 40 éléments qui pourraient être inclus dans un programme de formation des enseignants afin de doter les enseignants de langues étrangères des aptitudes et connaissances nécessaires, ainsi que d'autres compétences professionnelles, en vue d'améliorer leur développement professionnel et d'accroître la transparence et la transférabilité des qualifications » (PEFELE 2004 : 1).

Le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (désormais *Portfolio* ou *PEPELF*) a été élaboré comme instrument pratique de soutien au *PEFELE*¹¹ qui constitue son point de repères théorique. Parmi huit parties constitutives du *Portfolio*, les trois, *Déclaration personnelle*, *Auto-évaluation* et *Dossier*, sont vouées à la réalisation de ses objectifs principaux.

1. *Déclaration personnelle* – son objectif est d'aider les utilisateurs « à réfléchir aux aspects liés à l'enseignement en général et à penser à des questions potentiellement importantes au commencement de (leur) formation d'enseignant » (PEPELF 2007 :9). Cette partie se réfère aux expériences d'apprentissage de langues du formé. D'un côté, elle cherche à faire émerger ses représentations sur le processus d'EA et de l'autre provoque la verbalisation des représentations sur l'entreprise formation initiale. C'est le moment de réflexion préparatoire.

2. *Auto-évaluation* - les 193 descripteurs de cette section du *Portfolio* répondent aux compétences fondamentales que de futurs enseignants de langues devraient acquérir¹². Dans les sept catégories de descripteurs, l'attention est particulièrement portée aux *capacités d'adaptation et de modification* selon le contexte en place : besoins cognitifs et affectifs des apprenants, attentes des partenaires d'éducation, différentes perspectives culturelles et linguistiques en classe, etc. Ces aptitudes résultent de la formation à *une posture réflexive* qui garantit une attitude critique envers la formation, sa propre action enseignante (sa planification et sa réalisation), et celle des autres.

3. *Dossier* – il remplit deux fonctions complémentaires. Premièrement, il contient des éléments probants en faveur des compétences et savoirs spécifiques indiqués dans la partie de l'auto-évaluation (p.ex. activités des cours, évaluations, observations, rapports, etc.). En second, il devient une sorte d'historique détaillé du progrès et du développement en tant qu'enseignant. Le dossier constitue ainsi l'instrument d'une réflexion à double face : d'un côté de la *réflexion sur l'agir* enseignant, de l'autre de la métacognition¹³ qui porte sur le processus de réflexion. Les deux procédés favorisent l'approche dynamique de la formation initiale et du métier enseignant.

¹¹ Il a été produit dans le cadre du projet du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe : *Du Profil au Portfolio: un cadre de réflexion pour la formation des enseignants en langues*

¹² Comme la plupart des portfolios, le document cité est constitué des descripteurs de compétences précises, p.ex. *Je sais aider les apprenants à appliquer des stratégies qui leur permettent de venir à bout du vocabulaire difficile ou inconnu qu'ils peuvent rencontrer dans un discours* et dont l'évaluation demande un choix d'échelle (PEPELF 2007 : 88).

¹³ Nous comprenons ici la métacognition comme le processus de réfléchir sur ses propres procédés de réflexion. Cette problématique sera développée dans le III. 2.3.1.

Le document le plus récent, *Recommandations pour l'optimisation de la formation des enseignants de langues en Europe 11/2009*, est le résultat du travail du consortium SemLang, composé de nombreux partenaires européens et piloté par Le Centre international d'Etudes pédagogiques (CIEP). Son point de départ était la constatation que les outils européens conçus pour l'amélioration de l'apprentissage/enseignement de langues étrangères et de la formation des professeurs de langues (CECR, PEFELE, PEPELF) étaient encore insuffisamment connus ou sous-utilisés par les responsables et décideurs concernés, ainsi que par les enseignants et leurs formateurs. Tout en prenant en compte les spécificités nationales et sans prétendre à une visée prescriptive, le document offre des pistes de réflexion intéressantes pour la conception de formation initiale et continue des enseignants de langues en Europe. Les conclusions présentées mettent l'accent sur la nécessité de considérer toute formation en tant que *procès dynamique et susceptible de modifications en cours de réalisation*, ce qui se concrétise par les formes suivantes, jugées comme efficaces et souhaitables:

- formation sur mesure à la place d'une seule forme figée ;
- formation tout au long de la vie ;
- formation transfrontalière et multilingue ;
- formation à la citoyenneté européenne et à l'interculturalité ;
- formation liée à la recherche scientifique au niveau transnational.

Les *Recommandations* soutiennent ainsi les réflexions issues des documents cités préalablement, en y ajoutant par surcroît la conviction quant au besoin de poser un socle commun contenant des principes formatifs partagés par toute l'Europe.

Les documents normatifs européens influencent nécessairement leurs corrélatifs nationaux qui s'appliquent aux curriculums et recommandations réalisés dans des formations diverses. Dans la section suivante, nous aborderons la problématique des documents dictant les normes formatives en Pologne.

1.3.2. Documents normatifs polonais

Le plus récent document normatif polonais relatif à la formation des enseignants en Pologne est l'*Arrêté du Ministre de la Science et de l'Education Supérieure du 17 janvier 2012*¹⁴ *au sujet des standards de la formation professionnelle des enseignants*. Le texte

¹⁴ *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (J.O. 2012/0/131). Ce règlement est conforme à la *Loi du 7 août 1991 relative au système de l'éducation avec modifications ultérieures* (J.O. 2004/256/2572)

détermine d'une manière générale les connaissances, les capacités, les compétences jugées comme primordiales pour le développement professionnel des futurs enseignants sans faire de grandes distinctions entre les matières enseignées. Les standards ne s'occupent pas de la préparation disciplinaire des étudiants –futurs enseignants, en faisant dépendre celle-là des curricula des facultés respectives. Ils mettent un accent particulier sur l'acquisition des habiletés et savoirs de science de l'éducation relatifs au processus d'enseignement/apprentissage. Parmi les capacités à acquérir dans une formation sont spécialement exposées celles qui permettent à l'enseignant l'adaptation aux situations diverses de la vie scolaire et notamment :

- savoir *observer, analyser et interpréter* des situations et des événements scolaires ;
- savoir *modifier ses stratégies* face aux besoins environnementaux ;
- savoir *enrichir ses compétences professionnelles* grâce aux sources variées ;
- savoir mettre à profit la *communication* en classe ;
- savoir *diagnostiquer* les besoins et y *adopter* les programmes, les méthodes et les activités ;
- savoir *analyser son agir enseignant*, identifier ses côtés forts et faibles ;
- savoir *modifier, innover et expérimenter* dans le but d'améliorer ses compétences ;

Le document met en relief la nécessité de savoir réfléchir au sujet des actes pédagogiques, afin d'évaluer sa posture dans le processus d'enseignement/apprentissage. De cette manière, l'enseignant manifeste des traits d'un « praticien réflexif », particulièrement ouvert aux modifications et adaptations. Ces objectifs majeurs de la formation sont réalisés dans trois modules dont deux se réfèrent à la pédagogie, la psychologie et la didactique disciplinaire. Effectivement, la formation professionnalisante au métier enseignant acquiert une importance égale à la préparation disciplinaire. Il en résulte une place spéciale accordée dans les standards aux pratiques scolaires. Le formé-futur enseignant doit y pouvoir réunir des expériences professionnelles dans lesquelles seront articulées la théorie et la pratique. Les pratiques à l'école doivent lui assurer l'observation, la réflexion sur l'agir en classe, la communication avec le tuteur, l'exercice du métier et une interprétation plurielle des actions réalisées laquelle devient source de nouveaux savoirs.

Les propositions incluses dans les standards précédemment analysés sont adaptées au champ disciplinaire de langues étrangères dans *l'Arrêté du Ministre de l'Education Nationale du 30 juin 2006 au sujet des standards de la formation des enseignants dans des collèges de formation des enseignants et dans des collèges de formation des enseignants des langues*

*étrangères*¹⁵. Dans le profil du formé explicité par le document, il est visible l'intérêt porté à la dimension créative, praxéologique et communicative de la compétence professionnelle à acquérir. En effet, l'enseignant de langues étrangères devrait être capable de se développer tout au long de la vie, d'innover et d'expérimenter dans son travail. Ainsi doit-il être mobile, flexible et susceptible de s'adapter. Par contre, le texte de l'arrêté n'approche aucunement la spécificité de l'enseignement d'une langue étrangère. Premièrement, il ne distingue pas la didactique de langues étrangères d'autres disciplines enseignées à l'école. Or, il serait important, à notre sens, d'y souligner l'importance de la communication comme instrument de construction de compétences langagières des apprenants. De cette manière, le profil du formé devrait contenir des éléments renvoyant à la formation discursive des étudiants. De surcroît, les standards passent sous silence le développement des capacités du futur enseignant en tant qu'intermédiaire entre deux langues et cultures. De fait, il est possible d'en déduire que son rôle réside en transmission aux élèves des savoirs relatifs à la culture du pays de la langue cible, tandis que la dimension interculturelle et plurilingue de l'enseignement/apprentissage est négligée ou oubliée. Il en est de même en ce qui concerne le développement de la posture réflexive des formés. Quoique le profil mentionne cet aspect de la formation, il semble qu'il n'y soit suffisamment exposé, vu son importance dans la recherche actuelle dans le champ de la formation en générale et particulièrement celle des enseignants. Ceci est observable dans la partie des standards consacrée à la formation par les pratiques scolaires. Le terme de la « réflexion » n'y est pas explicitement utilisé et il est uniquement question de la capacité de savoir analyser l'agir enseignant dans une observation croisée (tuteur, autres stagiaires, apprenants) ou dans une auto-observation. Ainsi, le travail de l'analyse de l'expérience professionnelle n'est abordé que sommairement. Le formé doit acquérir les capacités d'observer et d'analyser un cours de langue, de le documenter et d'analyser « son propre travail, ses effets et le travail des apprenants » (J.O. 2006/128/897 : 6642).

Le document laisse l'impression d'une certaine insuffisance et il semble incapable de faire face aux multiples enjeux de la formation des enseignants de langues en Pologne, d'autant plus que celle-là souffre de nombreuses failles, tant au niveau organisationnel que

¹⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 czerwca 2006 w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych* (J.O. 2006/128/897). La formation des enseignants de langues dans les facultés philologiques est abordée modestement dans l'Annexe No 29 à l'arrêté du Ministre des Sciences et de l'Enseignement Supérieur du 12 juillet 2007 relatif aux standards de formation pour toutes les facultés et niveaux de formation – philologie (J.O. 2007/164/1166).

conceptuel. Il serait utile d'élaborer un document plus détaillé exposant explicitement les principes formateurs et particulièrement la conception de la compétence professionnelle à acquérir dans les études¹⁶. Ceci permettrait de différencier la formation des enseignants de langues étrangères et de soutenir plus efficacement l'élaboration des programmes d'études lesquels ont un grand besoin d'unification. Un document normatif plus exhaustif favoriserait aussi le monitoring de qualité de formations dispensées qui n'existe pratiquement pas. Pourtant, il semble que l'insuffisance des documents et pratiques polonaises peut être complétée par les documents issus de la Commission Européennes lesquels tracent, en formation et en didactique de langues, de grands axes valables pour tous les pays de l'Europe (cf. I. 1.3.1.). Effectivement, dans la pratique formative initiale et continue il est fréquent d'observer les références aux documents cités¹⁷. Néanmoins, il serait utile que les textes officiels contiennent des normes organisationnelles et conceptuelles valables pour tous les établissements responsables de la formation des enseignants de langues étrangères en Pologne et conformes aux dispositifs européens.

La brève analyse des documents relatifs à l'enseignement/apprentissage des langues et à la formation des enseignants de langues en Pologne et en Europe permet de receler un nombre de points communs, lesquels synthétisés, offrent un profil formatif recommandé officiellement. La formation y apparaît comme **un procès dynamique, flexible, capable de s'adapter aux contextes et besoins, de nature réflexive et non transmissive, comme un projet vital qui cherche à instaurer une attitude favorable à l'altérité, l'interculturalité, le multilinguisme**. Une telle conception de formation prouve qu'il y est plus question de former une posture propice aux modifications au sens large du terme – des méthodes, des programmes, des objectifs, des techniques, mais aussi des opinions, des jugements et des valeurs – que d'offrir un modèle figé de prescriptions à imiter dans tous les contextes. Il est ainsi possible d'inférer qu'au cœur d'une telle formation se trouve l'apprentissage transformationnel, tel que nous l'avons décrit plus haut. De fait, c'est seulement en

¹⁶ La même opinion est partagée par de nombreux milieux liés à la didactique de langues étrangères et la formation des enseignants. Ainsi, la Société Polonaise des Langues Vivantes (Polskie Towarzystwo Neofilologiczne), dans un document du 13 septembre 2005, exprime son inquiétude quant au présent et l'avenir de la formation des enseignants de langues en Pologne. Le texte explicite que, vu la spécificité de la matière enseignée, cette formation professionnelle nécessite de relier plusieurs approches : holistique articulant la théorie à la pratique, interculturelle débouchant sur la formation des enseignants-médiateurs de langues et de cultures, autonome qui développera la créativité et la flexibilité du formé, expérimentale qui permet de découvrir les savoirs professionnels par la pratique et réflexive fondée sur l'observation, l'analyse et l'interprétation des données pratiques (<http://corydoras.nazwa.pl/ptn/zasoby/szgptn.pdf>).

¹⁷ Le ESOKJ et le PEPELF apparaissent soit comme les contenus des cours de didactique de langues, soit comme instrument de support formatif en pratiques scolaires.

transformant l'individu qu'on peut espérer l'instauration de nouvelles attitudes et valeurs dont la portée est plus existentielle que professionnelle. Dans cette perspective, il est possible donc de conclure que, si les termes de dynamisme et de transformation rendent le mieux la nature de la formation, en conséquence il est fondé de s'interroger au sujet de la compétence professionnelle que les enseignants doivent acquérir en son cours, dans le but de pouvoir faire face à ces exigences multiples du métier.

2. La compétence professionnelle des enseignants de langues – essai de modélisation

La problématique de la compétence professionnelle reste au cœur de toutes les recherches menées dans le domaine de la formation des enseignants. Il est effectivement impossible de proposer une formation initiale sans s'être préalablement interrogé sur l'effet que celle-ci doit produire sur les sujets concernés. Ceci est d'autant plus important que cette réflexion et les décisions qui la suivront amèneront des retombées sur le processus d'enseignement /apprentissage des langues, donc toucheront finalement les apprenants. Or, définir la compétence professionnelle des enseignants des langues n'est pas une tâche évidente, vu la complexité du processus concerné. Quels savoirs sont-ils nécessaires pour dispenser un enseignement d'une langue ? Lesquels parmi eux sont essentiels ? Est-il du tout réalisable d'en déceler un répertoire stable et exhaustif ? Ce genre de questionnement parcourt la majorité de recherches et études centrées sur la compétence des enseignants (p.ex. Tardif 2006 ; Faingold 2001 ; Gauthier 1997 ; Perrenoud 1992, 1996, 2001 ; Altet 1994, 2001). Dans la section suivante nous présentons un bref parcours critique de diverses interprétations de cette notion visant la mise en place de la définition qui satisfera les enjeux formatifs exposés plus haut.

2.1. Discussion de différentes approches de la notion de la compétence enseignante

Tout modèle de compétence repose sur une conception de la *professionnalité*. Effectivement, la notion de la compétence n'existe pas en abstraction de l'individu qui en dispose et séparément d'une action à réaliser. Ainsi, avoir une *compétence professionnelle* revient à *être un professionnel* que nous définissons après Le Boterf comme « celui qui sait gérer une situation professionnelle complexe » et notamment :

- *savoir combiner les ressources et les mobiliser dans un contexte ;*
- *savoir transposer ;*
- *savoir à apprendre et apprendre à apprendre ;*
- *savoir s'engager (Le Boterf 1998 : 97).*

La professionnalisation passe par la formation, mais ne s'y limite pas. Elle renvoie plutôt à un parcours individuel et individualisé qui consiste en un investissement personnel dans la pratique et une prise de distance continue par rapport à celle-ci. Néanmoins, la notion de la compétence professionnelle peut, selon les objectifs à atteindre, être pensée dans une double perspective. D'abord, elle peut être conçue en termes du *produit* comme la conséquence d'interactions multiples de l'individu avec l'environnement, l'activité et les savoirs. Dans un tel cas de figure, elle sert la construction de curriculum, de référentiels, de classifications. D'autre part, elle peut aussi être observée comme un *processus* qui met en jeu des ingrédients divers. De ce point de vue, il est question de comprendre le comment de la résolution de multiples problèmes professionnels (cf. Gauthier 1997). Il est légitime de supposer que le processus de formation initiale des enseignants de langues, particulièrement celle à visées transformatrices, doit reposer plutôt sur la seconde acception du terme.

La notion de la compétence professionnelle des enseignants est interprétée selon des perspectives variées. Certains chercheurs se concentrent sur la constitution de la liste de capacités et de savoirs nécessaires pour l'exécution du métier. Ainsi Gauthier (1997 : 20) suppose l'existence d'un *réservoir* de savoirs dans lequel l'enseignant puise pour faire face à des situations professionnelles :

- savoirs disciplinaires – relatifs à la matière enseignée ;
- savoirs curriculaires – relatifs aux programmes ;
- savoirs de sciences de l'éducation ;
- savoirs de la tradition pédagogique – renvoyant à la coutume ;
- savoirs d'expérience - issus de l'expérience personnelle ;
- savoirs d'action - qui renvoient à la base de connaissances validée par la recherche.

La conception de réservoir rejoint la proposition d'Altet (cf. 1994 : 29) qui y ajoute les *savoirs didactiques et pédagogiques* susceptibles de servir à élaborer les contenus enseignés et à les gérer en classe. La compétence de l'enseignant résulterait, selon la chercheuse, d'un va-et-vient dialectique entre les savoirs divers mis en jeu pendant la formation. En général, un consensus se produit dans la distinction des savoirs en *savoirs théoriques* et *savoirs pratiques*, ce qui traduit la reconnaissance de la double source de la professionnalisation des enseignants (Paquay et al. 2001 : 16). Philippe Perrenoud souligne l'importance de savoirs spécifiques nommés *schèmes d'action* qui s'inscrivent dans l'*habitus professionnel* du formé et qui influencent le fonctionnement d'autres savoirs (Perrenoud 1996 : 4-5). Pourtant, est-il suffisant de disposer d'un certain nombre de savoirs pour témoigner d'une compétence à être

enseignant ? Or, un autre groupe de recherches tendent plutôt à comprendre *comment se construit* la compétence professionnelle, donc *ce qui doit se passer* avec les savoirs descellés pour qu'une nouvelle entité naisse. Guy Le Boterf souligne ainsi que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités) à mobiliser mais dans *la mobilisation même de ces ressources* » (Le Boterf 1994 : 17). C'est la *connaissance conditionnelle* de Tardif (1997 : 52-54) qui indique le savoir *quand mobiliser*. Les savoirs et les capacités sont en amont et leur mise en pratique dans un contexte précis témoigne d'une compétence qui n'est pas une simple somme de savoirs engagés, mais une construction originale à valeur ajoutée. Dans le contexte professionnel, la compétence est un *savoir-agir* responsable et validé qui englobe le *savoir-mobiliser*, le *savoir-intégrer* et le *savoir transférer* des connaissances et des capacités nécessaires pour répondre à la situation donnée (Le Boterf 1994 :33). La compétence est un phénomène dynamique, car elle présuppose la régulation de l'agir par rapport à la pratique qui exige souvent des résolutions de problèmes inédits¹⁸ dans le but de « réussir » dans une situation donnée. L'approche de la compétence enseignante proposée par Jean-François Marcel (2007) souligne sa triple provenance : « un potentiel cognitif (de l'ordre du savoir), un processus (celui de mobilisation dans les pratiques) et un résultat en terme d'une « conséquence attendue » de cette mobilisation (la performance) » (Marcel 2007 : 149). Il nous semble que cette appréhension, en résumant les approches précédemment mentionnées, exprime le mieux la complexité de la nature de la compétence professionnelle des enseignants, elle nourrira ainsi notre réflexion à ce sujet.

2.2. Proposition d'une définition de la compétence des enseignants de langues

Le bref parcours de points de vue sur la compétence professionnelle nous amène en premier lieu à une constatation générale qu'une compétence n'est pas un état qu'on peut acquérir une fois pour toute, mais un phénomène en un **perpétuel devenir**, allant grandissant et modifiant ses paramètres. Pour le contexte d'enseignement, nous nous proposons d'adopter une définition suivante :

La compétence professionnelle des enseignants est une capacité à réutiliser de manière réflexive des acquis de nature et de provenance très diverse, en vue de gérer la situation pédagogique donnée. C'est un processus dynamique de nature finalisée, située et orientée par l'action pédagogique.

¹⁸ Une telle conception de la compétence se rapproche du modèle dynamique du *transfert des apprentissages* de Tardif (1999) qui suppose que toute nouvelle tâche demande la mobilisation des acquis précédents et l'autorégulation des stratégies engagées en vue de résoudre un nouveau problème.

La compétence enseignante mobilise les *savoirs théoriques, les savoirs procéduraux, les savoir-faire procéduraux et les savoir d'expérience ou d'action*. Bien que le professionnel se réfère souvent *aux routines, schèmes d'action*, il doit aussi faire face aux *problèmes inconnus* dont la solution validera sa compétence. Il nous paraît essentiel que la compétence naisse de la *pratique* et de la *réflexion* sur l'action enseignante laquelle contribue, d'un côté, à sa réalisation innovante, et de l'autre, à l'apprentissage de l'enseignant et le développement de sa compétence professionnelle.

Notre définition de la compétence des enseignants se situe à un haut degré de généralité qui lui enlève le caractère opératoire. De l'autre côté pourtant, elle permet un large consensus grâce auquel elle s'applique aussi bien à l'enseignant expert qu'au novice. Certainement, le potentiel cognitif du novice est fondé plus sur l'habitus vital et les savoirs théoriques que sur les routines issues de l'action, néanmoins sa compétence professionnelle est, pareillement à celle de l'enseignant expérimenté, soumise au processus de développement à long terme dans lequel entrent en jeu les moments de la formation initiale, de la formation continuée¹⁹, de l'expérience en classe et des échanges sociaux dans un milieu professionnel.

Nos présentes investigations situent notre réflexion tout au début du processus de professionnalisation des enseignants de langues étrangères. Il nous semble alors légitime de questionner les liens entre la professionnalisation et la formation initiale des enseignants, de répondre donc à la question comment favoriser l'instauration et le développement de leurs savoirs et compétences. En considérant la compétence des enseignants selon la perspective esquissée dans cette section, nous chercherons à en saisir des conséquences pour la conception de la formation initiale dans le but de préciser les défis méthodologiques et le profil formatif valable pour notre recherche.

3. Les leviers de la professionnalisation des enseignants de langues

Eu égard au caractère particulier de l'apprentissage des adultes, la formation professionnelle doit être soumise à une telle méthodologie qui prendra en compte les faits liés avec l'âge, l'expérience et les acquis antérieurs des formés. En approchant cette problématique, on parle souvent de *l'andragogie* qui indique l'aide éducative portée aux adultes, par opposition à la *pédagogie* qui s'adresse aux enfants (Mucchielli 1975). Ce choix

¹⁹ La formation continuée des enseignants de langues concerne les professionnels qui tout en exerçant le métier, participent aux stages de perfectionnement. Pourtant, malgré la différence de contextes, l'opposition entre la formation initiale et continuée n'est pas importante pour nous du point de vue de processus d'apprentissage mis en jeu dans les deux types évoqués, car ils relèvent du paradigme de l'apprentissage signifiant des adultes (cf. I. 1.1.1. et 1.1.2.).

terminologique justifié étymologiquement, focalise l'attention sur la nécessité de différencier les méthodes selon le public visé.

3.1. Les défis méthodologiques de la formation initiale

La méthodologie de la formation professionnelle des adultes, et notamment celle des enseignants, ne peut pas négliger certains principes générés par la situation existentielle, sociale et intellectuelle des sujets (Barbier 1996 ; Mucchielli 1975 ; Altet 2000 ; Perrenoud 1996):

- *prendre en compte l'expérience du formé* – surtout en ce qui concerne leur propre biographie ou culture éducative²⁰ ;
- *orienter l'apprentissage autour d'un problème réel* – ces problèmes naissent de la pratique scolaire qui devient ainsi source d'inspiration pour le couple formé-formateur. La pensée réflexive propice à la résolution des problèmes contribuera à la formation de futurs enseignants ;
- *raccourcir la distance séparant la théorie et la pratique* – la formation initiale des enseignants devrait adopter le schéma : *théorie – pratique – théorie* reposant sur la mise en place de dispositifs favorisant l'analyse réflexive de la pratique et la constitution des savoirs d'action réutilisables par la suite ;
- *créer des situations formatives qui assureront l'autogestion de l'apprentissage* – étant donné que tout adulte veut se sentir responsable de sa formation et se sent mal à l'aise dans des conditions coercitives, la formation doit se dérouler dans le cadre qui favorisera les activités autonomes des étudiants leur permettant de sauvegarder leur face ;
- *faire reposer l'apprentissage sur la réciprocité et la parole partagée* – les savoirs s'acquièrent dans et par des échanges entre les formés-futurs enseignants et/ou le formateur qui sert de facilitateur et de médiateur dans le processus formatif.

Ces exigences, issues de la spécificité de la mentalité des apprenants adultes, se croisent avec celles dictées par le *profil de sortie* du formé que nous définissons ici comme l'ensemble de savoirs, de compétences, de stratégies et de valeurs qui sont désirés chez un formé en tant qu'effet de formation. Bref, le profil reste en dépendance des objectifs de la formation déterminés en termes d'une certaine vision de ses résultats (cf. Dalgalian et all. 1981 : 113). Or, les méthodes appliquées dans la formation des enseignants diffèrent entre autres selon la place accordée à l'autonomie et la réflexivité du formé. La *formation centrée sur les*

²⁰ Ce terme est utilisé par Francine Cicurel (2003) pour désigner l'ensemble des habitudes comportementales de l'enseignant, relatives à l'apprentissage, issues de son passé familial ou scolaire.

acquisitions considère la pratique comme l'application de la théorie acquise durant des cours. Elle favorise le mouvement : théorie-pratique et ne prévoit pas de retour réflexif en tant qu'instrument de formation. La *formation centrée sur la démarche* envisage la pratique comme l'instrument essentiel qui n'exige pas de passage par la théorie. Le métier s'acquiert dans l'action enseignante, par une suite de tâtonnements et recherches individuelles. Enfin la *formation centrée sur l'analyse* favorise un va-et-vient de type régulateur entre la théorie et la pratique. Un tel partage simplifie, selon nous, l'approche de variantes formatives, en se concentrant surtout sur les manières d'accès aux compétences professionnelles.

Une autre typologie d'approches formatives repose sur les finalités de l'apprentissage (exprimées par les verbes) qui font différencier la formation en :

- formation comme information – avoir, savoir, recevoir ;
- formation comme activation – faire, agir, réagir ;
- formation comme développement- être, exister, apprendre ;
- formation comme communication- coopérer, partager, confronter ;
- formation comme transformation – changer, concevoir, libérer (cf. Develey 1994 : 66-69).

Une telle typologie présente une vision de la formation qui dépend des finalités fixées et prend partiellement en compte les moyens à adopter. Elle recouvre les grands axes du profil formatif retenu plus haut. L'acte d'enseigner étant de nature très complexe, il est légitime de supposer que la formation initiale des enseignants est une sorte de continuum sur lequel la formation comme information (FI) et la formation comme transformation (FT) se situent aux deux pôles extrêmes, mais incontournables, et l'activation (FA), la communication (FC) et le développement (FD) constituent des moyens ou des stades formatifs qui deviennent parfois des limites de la formation jamais franchies, pour des raisons aussi variées que difficilement explicables.



Schéma 1. Continuum dynamique de la formation initiale (élaboration propre)

Le schéma met en relief la coexistence et la dépendance réciproque de plusieurs facettes de la formation initiale. Il s'avère de sorte que la transformation de l'individu en formation résulterait des apports pluridimensionnels. Elle exige des démarches spécifiques garantissant les entrées de *l'action et de l'interaction* dans le but de contribuer à l'apprentissage favorisant le *développement personnel* de l'individu et la *transformation* de ses présomptions et valeurs

(cf. I. 1.2.3). Nous croyons qu'un tel modèle de formation exige la mise en pratique des approches spécifiques:

- *l'approche actionnelle* par la pratique scolaire – les étudiants agissent dans le contexte professionnel et mettent en œuvre leurs acquis théoriques ;
- *l'approche communicative* par l'analyse de la pratique scolaire – les étudiants ont la possibilité d'explicitier leurs actions dans une communication à visée formative ;
- *l'approche réflexive* par la mise en place des dispositifs facilitant l'analyse de la pratique et la confrontation personnelle de l'étudiant avec son expérience (enregistrements, récits, journaux de bord, etc.).

Une telle démarche formative à trois entrées est probablement susceptible de répondre aux contraintes imposées par notre proposition de la compétence professionnelle des enseignants de langues étrangères (cf. I. 2.2.). Dans la suite de notre étude, nous chercherons à situer la formation par rapport aux approches ci-dessus, en visant ainsi à déterminer de grands leviers de la professionnalisation des enseignants.

3.2. La dimension actionnelle et réflexive dans la formation

Les questions relatives à l'action sont abordées dans les sciences de l'éducation surtout sous la catégorie de la pratique. Il n'est pas rare de considérer l'éducation comme une action planifiée, une pratique spécifique qui possède une intention de modifier l'autre selon des buts fixés et à l'aide de moyens appropriés (cf. Baudouin et Friedrich 2001 : 12). Les recherches s'intéressent à l'action enseignante (dans le contexte scolaire et formatif) et son impact sur les actions des apprenants, ses causes, son déroulement, etc. Dans ce sens l'appréhension éducative de la notion de l'action met à profit les observations issues d'autres sciences humaines et sociales, qui en offrant une pluralité de théories, s'accordent quant à quelques orientations communes²¹. Leur brève présentation portera la lumière sur l'approche actionnelle de la formation des enseignants de langues.

3.2.1. Différentes facettes de l'agir humain

Dans sa *théorie de l'activité*, Alexis Leontiev (1977 in Parot 2008) pose la thèse que les œuvres des hommes sont le résultat de leurs pratiques dans un contexte socio-historique déterminé. Il fait la distinction : *l'activité*, *l'action* et *l'opération* et affirme que l'action est

²¹ Jean-Michel Baudouin et Janette Friedrich soulignent que les travaux sur l'action dans le domaine des sciences humaines et sociales (aussi de l'éducation) sont fortement marqués par les réflexions issues du champ de la philosophie lesquelles servent de repères pour de nouveaux contextes de recherche (cf. Baudouin et Friedrich 2001 : 8)

nécessairement liée à la notion du *but* dont l'actant est conscient. Le concept d'*opération* renvoie par contre aux procédés mis en œuvre pour l'accomplissement de l'action. La psychologie analytique d'Anscombe (1957) aborde la même problématique par la mise en place d'une opposition entre ce qui est nommé *événement* et *action* et définit cette dernière avec deux concepts opératoires : le *motif* et l'*intention* qui associent les propriétés psychiques de l'actant à l'acte matériel (cf. Bronckart 2004 : 345-346). Ainsi, on attribue à l'acteur un *but* qu'il cherche à atteindre et un *plan d'action* qu'il prévoit pour réaliser ce but. La notion du *plan* ou du *schéma d'action* est étroitement liée avec le concept de la *stratégie* qui signifie la mise en œuvre de moyens d'actions multiples, sélectionnés et agencés en vue de réaliser le *but final*. L'action devient à ce moment-là un agir doté d'un *sens* subjectif²². Observé de deux faces, l'agir humain se présente d'abord comme un ensemble observable de gestes physiques (aspect externe) et de l'autre, comme une suite de processus cognitifs – perception, buts, valeurs, savoirs (aspect interne) qui décident de la signification de l'action. En interprétant ses actions, l'acteur (et/ou un co-acteur/observateur) en saisit et reconstruit le sens (cf. Bange 1992 : 71-77). Le philosophe Paul Ricoeur distingue *l'action* de *sa signification* et soutient qu'une action n'est jamais directement perçue, qu'elle est soumise à une interprétation (cf. Ricoeur 1989 : 85). La *sémantique de l'action* vise à identifier et à déterminer ses composantes significatives : *agent*, ses *capacités* comportementales et mentales, ses *motifs* et ses *intentions*, dans le but de rendre l'agir « transparent » pour l'acteur et pour les autres. Pourtant, cette approche psychologique n'épuise pas la problématique de la conception, réalisation et compréhension d'une action. En effet, toute action possède une dimension sociale²³ : « (...) une *action sociale* renvoie aux comportements d'autres personnes, c'est-à-dire qu'elle réalise son but et trouve son sens grâce à l'action d'un partenaire » (Bange 1992 : 102). Une telle conception suppose que l'action, conçue comme un acte individuel et autonome, est une illusion, qu'elle est toujours, explicitement ou non, influencée par l'Autre qui la co-construit en *inter-agissant*.

La multiplicité de concepts d'action existants dans les sciences humaines et sociales a été ramenée par Jürgen Habermas (1987) à une théorie reposant sur quatre types d'agir humain : l'*agir téléologique* – fondé sur les critères d'efficacité et de vérité, relatif au monde

²² Max Weber définit l'action ainsi: *On appellera « action » un comportement humain (peu importe qu'il s'agisse d'un faire externe ou interne, d'omettre de faire ou de subir) si et dans la mesure où celui ou ceux qui agissent y associent un sens subjectif* (1947 :1 in Bange 1992 : 102).

²³ L'agir humain résulte des relations entretenues entre les cognitions et le contrôle social (par la socialisation, les cognitions individuelles s'actualisent et adaptent des significations venues de l'extérieur), entre les cognitions et les comportements manifestes (les cognitions guident les comportements et s'en nourrissent à la fois) et entre les comportements manifestes et le contrôle social (le social contrôle le comportement qui l'influence à son tour) (cf. Bange 1992 : 23-24).

objectif ; l'*agir régulé par des normes* – relatif au monde social et fondé sur les critères de justesse et de légitimité ; l'*agir dramaturgique* – propre au monde subjectif et fondé sur les principes d'authenticité et de véracité et l'*agir communicationnel* fondé sur les critères d'entente et d'intercompréhension (cf. Baudouin et Friedrich 2001 : 11).

La théorie de l'agir humain d'Habermas affirme que l'action est *finalisée, régulée, intersubjective* et *négociée*. Selon d'autres auteurs (Schütz, Bühler, Giddens cités dans Bronckart 2004 : 349), elle possède une dimension *réflexive* et *régulatrice*. En effet, il est légitime de distinguer l'*action planifiée* ou *imaginée* de l'*action en train de se faire* ou de l'*action accomplie*. L'acteur, confronté aux déterminismes divers, doit *réguler* son action pour parvenir à des buts qui ne sont plus les mêmes que ceux déterminés au moment de la planification. L'individu qui agit est doté d'une *capacité réflexive* qui lui facilite l'interprétation et la modification de ses actions, conçue comme une autorégulation, donc un acte d'apprendre.

L'action considérée dans la multiplicité de ses composantes et significations attire l'intérêt de plusieurs domaines liés à la problématique de professions et de professionnalisation. De fait, approcher une action professionnelle par le biais de sa sémantique peut faciliter sa compréhension et son efficacité. Ceci explique l'intérêt que lui accorde aussi le domaine d'éducation.

3.2.2. L'agir dans l'éducation relative aux langues étrangères

Différentes interrogations portant sur le sens de l'action trouvent un large champ d'application dans le domaine de l'éducation, plus précisément en ce qui concerne deux types d'actions : l'*action enseignante/apprenante* et l'*action formative*, relatives respectivement à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et à la formation professionnelle des enseignants:

- L'action enseignante/apprenante

1. La didactique de langues étrangères est influencée depuis des années par des approches pragmatiques du langage (ex. théorie de *speech acts* et de l'implicite linguistique) qui considère le *dire* comme une action spécifique qui correspond « aux différentes actions qu'on peut accomplir par les moyens langagiers » (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 16). Il en résulte une attention plus grande attachée à la fonctionnalité du langage enseigné détectable dans les approches appliquées en classes de langues²⁴.

²⁴ La conception pragmatique du langage a été mise à profit dans les approches communicatives de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en vogue à partir des années 60 du XXe siècle.

2. Actuellement, la didactique de langues, sous l'influence de recherches praxéologiques et des documents officiels qui en résultent (CECR 2001 ; cf. aussi I, 1.3.), s'approprie une perspective actionnelle qui « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (cf. CECR 2001 : 15). Cette démarche se propose de considérer le langage comme un agir spécifique divisible en composantes significatives et qui s'inscrit dans un contexte socio-culturel. Les classes de langues recourent souvent aux projets éducatifs qui créent l'occasion de pratiquer une langue pour réaliser des tâches extralangagières.

Dans la perspective actionnelle de l'enseignement/l'apprentissage, l'action apprenante/enseignante reste tournée vers l'accomplissement de conditions favorisant la réalisation des activités langagières et sociales. De cette manière, la sémantique de l'action est modifiée, en ce qui concerne ses buts et motifs, et elle acquiert une importante dimension interactive. En conséquence, les comportements des acteurs doivent s'y adapter, ce qui crée de nouveaux défis pour la formation des enseignants de langues.

- *L'action formative*

1. Avec l'intérêt croissant accordé par la recherche aux rapports réciproques entre la théorie et la pratique, l'action acquiert une place primordiale dans la formation professionnelle des enseignants. De nombreuses recherches confirment le rôle de la *pratique* dans la professionnalisation des enseignants de langues laquelle alterne le théorique et le pratique dans le but de faire émerger des compétences transversales nécessaires dans l'exercice du métier enseignant, telles que la résolution de problèmes, l'exercice de la pensée critique ou la communication (cf. Barbier et Galatanu 2004 : 12). De cette manière, l'action occupe une place de première importance dans la formation, car il en découle que l'agir enseignant peut offrir des ressources formatives incontournables. D'une part il crée des occasions d'application de conceptions acquises, et de l'autre, et c'est son enjeu principal, il y apporte des modifications, résultat de nouveaux savoirs issus de l'action. Ces propriétés de l'action en font un dispositif privilégié pour toute formation qui s'inscrit dans *l'apprentissage expérientiel* (Kolb 1984), considéré comme un cycle d'activités effectuées par le sujet apprenant par une voie personnalisée menant à la construction du sens (*expérience – observation – conceptualisation – expérimentation*), substantiel pour l'élaboration de la compétence professionnelle.

2. Le fondement de la formation professionnelle des enseignants de langues sur la pratique conduit à une autre conséquence – la mise à profit de la nature spécifique de l'accès au sens

de l'action effectuée. En effet, l'agir n'est pas transparent et explicite de la même manière pour tout le monde. L'action possède une *construction externe*, visible pour l'entourage, et une *construction interne* qui n'est que difficilement accessible à l'actant même (cf. Bronckart 2004 : 351). Disposant de sa propre sémantique, elle peut être soumise à une description, interprétation, analyse. Ainsi, la pratique pourra subir un traitement qui essaiera d'explicitier le réel de l'agir et d'en tirer une leçon constructive contribuant au développement de la compétence professionnelle de l'enseignant. Au cœur de la formation se situent alors deux actions : l'action enseignante comme source d'expérience directe du formé et l'action formative comme source de sa réflexion sur l'action enseignante ou autrement dit - *l'analyse de la pratique*.

Il en découle des retombées méthodologiques. La formation par la pratique, tout en s'apercevant des possibilités et des contraintes propres à l'action, nécessite des dispositifs qui permettront l'accès à l'agir enseignant. Ceux-ci doivent contribuer à activer le formé-futur enseignant à la recherche autonome du sens de l'action enseignante et formative. La section suivante sera consacrée à la détermination des ressources constructives de la formation expérientielle des enseignants de langues étrangères.

3.3. La formation en tant que construction de nouveaux savoirs

Le choix de l'approche actionnelle de la formation place le formé au centre du processus formatif. C'est sa cognition et ses manières de construire les savoirs et les compétences professionnels qui deviennent à la fois objet et moteur d'apprentissage. Afin de démontrer ses capacités constructives, nous situerons la formation expérientielle dans le contexte de l'apprentissage à visées cognitiviste et constructiviste.

3.3.1. Les ressources constructivistes²⁵ des processus acquisitionnels

L'approche cognitiviste des processus d'EA, issue de la psychologie cognitive, s'intéresse particulièrement aux mécanismes et principes régissant le traitement de l'information par l'individu, à la *boîte noire* dont le contenu peut être défini par deux notions : *les processus mentaux* et *les représentations* (cf. Tardif 1997 : 25-85). Différents modèles qui s'inscrivent dans le paradigme cognitif tentent de décrire le fonctionnement de la perception, de la mémoire ou l'organisation de connaissances en mémoire et d'expliquer la création et les

²⁵ La perspective que nous adoptons dans notre recherche est essentiellement constructiviste car nous concevons tout apprentissage en tant qu'une construction du sens. Néanmoins, une telle optique n'exclut nullement et même nécessite une corrélation avec la dimension cognitive de l'apprentissage dans ce sens que l'apprentissage résulte de la cognition individuelle en construction à travers le processus d'interprétation.

transformations des schèmes de sens ou des représentations mentales. Au cœur des investigations cognitivistes se situent aussi le comment et le pourquoi des processus d'acquisition de connaissances. La psychologie cognitive considère que l'apprentissage est un processus actif et constructif qui consiste en acquisition de connaissances et en leur construction en nouvelles organisations reposant sur les connaissances antérieures. Il est donc question de modifier le système de représentations préexistantes à la situation d'apprentissage. Les connaissances, sans égard au domaine (cognitif, affectif, social, sensoriel ou moteur) dont elles proviennent, sont partagées en trois groupes : connaissances *déclaratives* (connaissances statiques, théoriques), connaissances *procédurales* (correspondent à la manière d'exécuter une tâche) et connaissances *conditionnelles* ou *stratégiques* (correspondent à des classifications et catégorisations des actions). L'approche cognitive d'enseignement/apprentissage prône la nécessité du rôle actif de l'apprenant qui assume la responsabilité de son développement cognitif. Ainsi attribue-t-on un rôle de première importance à la métacognition. Un tel apprentissage stratégique détermine la position de l'enseignant, ainsi que ses choix pédagogiques. Celui-là doit organiser l'environnement d'EA d'une manière qui le rende capable de contribuer au développement de l'apprenant. Il doit le guider en tant qu'expert dans la découverte de connaissances et dans la maîtrise de la dimension métacognitive de l'apprentissage. Effectivement, celui-là remplit de nombreuses fonctions :

- il organise l'environnement pédagogique de l'apprentissage à côté d'autres éléments favorables pour l'acquisition des connaissances ;
- il explicite et structure le savoir ;
- il soutient la formation de la compétence stratégique et de la métacognition de l'apprenant ;
- il guide l'apprenant et cherche à lui fournir la rétroaction formative;
- il assure la transférabilité des acquis.

En mettant l'accent sur l'activité de l'apprenant, le paradigme cognitiviste rejoint la *perspective constructiviste* qui considère que le développement mental de l'individu est le résultat de sollicitations de l'environnement provoquant des actions organisatrices et autonomes du sujet. Les expérimentations diverses avec le milieu amènent l'individu à chercher une équilibration qui finira par une autorégulation interne ²⁶ . L'approche

²⁶ Dans la psychologie génétique de Jean Piaget, les interactions de l'individu avec le milieu apportent des modifications au niveau de son organisation interne. Deux procédés sont essentiels pour cette relation : l'*assimilation* qui désigne l'intégration de nouvelles situations ou objets dans les schèmes mentaux préexistants

constructiviste du processus d'EA rejoint en essentiel le paradigme cognitiviste quant à la mise en place d'une pédagogie centrée sur l'apprenant, sujet actif de l'apprentissage qui *construit ses connaissances à partir des contacts avec le milieu* et des acquis antérieurs. L'environnement pédagogique est censé lui procurer des conditions favorables à l'action par laquelle il va vivre ses expériences du monde et entrer en relation avec des connaissances inconnues. En agissant, le sujet assimilera le *nouveau* aux *acquis* existants, cherchera des solutions, bref, construira de nouveaux schèmes de connaissances.

3.3.2. La formation à visée constructiviste

La formation professionnelle des enseignants devient un processus à visées cognitiviste et constructiviste à condition d'assurer des circonstances favorables pour la *création et la résolution de situations-problèmes*.

La mise en place des situations problématiques éveille la créativité du sujet qui doit chercher des réponses différentes de celles dictées par la routine. Les routines, cumulées dans la mémoire procédurale, fournissent des programmes de résolution de problèmes courants. Elles ne sont pas parfois capables de satisfaire la complexité de problèmes inédits et elles doivent être recomposées pour constituer « des programmes sur mesure » (Costermans 2001 : 98). Le sujet est obligé alors de surmonter la « fixité fonctionnelle », qui assigne à tous les éléments de la situation des fonctions invariables, en faveur d'une « plasticité fonctionnelle » qui restructure ces fonctions et leur place. Il peut alors faire face à sa représentation de « l'espace du problème », comme définissent Newell et Simon (dans Costermans 2001 : 100) sa structure composée de l'identification de l'état initial et final, ainsi que des opérateurs disponibles capables de mener à la résolution du problème. Or, celle-là nécessite des stratégies cognitives qui recourent aux connaissances spécifiques liées au domaine traité ou aux connaissances générales relatives à l'expérience du sujet. De cette manière la résolution du problème peut être comprise comme résultat de deux opérations :

- *construction de la représentation du problème*, sa compréhension et parfois catégorisation ;
- *transformation des représentations* par l'application de stratégies adéquates (ibidem : 113).

et l'*accommodation* renvoyant à la modification de schèmes mentaux existants qui passe nécessairement par le processus de l'assimilation. L'autorégulation qui en résulte témoigne de l'adaptation de l'individu au milieu, donc de son développement cognitif (cf. Piaget 1967).

Il en résulte des conséquences pour des apprentissages qui basent sur la résolution de problèmes dans le but de développer la cognition de l'apprenant (ARP – *Apprentissage par Résolution de Problèmes*). Ce type d'apprentissage, introduit dans les années soixante-dix dans la formation de médecins au Canada, s'adapte bien à d'autres contextes éducatifs à condition de répondre à quelques principes de base. Premièrement, de telles pédagogies doivent créer des environnements favorables à l'instauration, la perception et la compréhension du problème. De plus, elles nécessitent des dispositifs facilitant la recherche de solutions, tant individuelle (stratégies) qu'interactive, profitant de ressources résidant dans les apports de l'entourage (tuteur, apprenants).

La formation par la pratique scolaire semble offrir de nombreuses occasions de situations inédites dont la solution peut contribuer à la construction de savoirs et de compétences de futurs enseignants de langues. Premièrement, elle fait confronter les acquis existants (savoirs théoriques issus des cours, expérience personnelle d'apprenant de langues) aux situations inconnues. De cette manière, la formation crée un environnement encourageant la construction active de savoirs. Deuxièmement, elle structure la situation formative, en recourant aux dispositifs spécifiques capables de la soutenir (activités de tutorat, instruments écrit et oraux), particulièrement en ce qui concerne la réflexion sur l'agir enseignant. Effectivement, la formation par la pratique ne peut pas se limiter à la création des occurrences susceptibles d'appuyer le développement durable du formé. Il est nécessaire de lui assurer un guidage formatif. Cette dimension interactive de la formation fera objet de la section suivante qui tendra à expliciter l'approche communicative du profil formatif.

3.4. Communiquer pour former/se former à l'agir enseignant

La communication est importante dans une formation, quand elle est saisie selon deux principes : coopération et négociation. Une telle idée de la communication présuppose *l'intercompréhension et l'intersubjectivité* dans le processus d'élaboration du sens commun. La première notion se rapporte à un travail conjoint des co-énonciateurs quant à la signification générales des actions accomplies (des actions langagières et non langagières) et la seconde fait référence à la subjectivité partagée des interlocuteurs qu'il s'agisse d'images d'eux-mêmes, de leur partenaires ou de la situation. En élaborant les perspectives du sens communes (cf. I. 1.2.2.), en instaurant la réciprocité des perspectives, des motivations et des images, les participants à l'action communicationnelle cherchent à parvenir à un accord au niveau linguistique et praxéologique. Une telle visée renvoie au modèle de l'agir

communicationnel proposé par Jürgen Habermas (1987) (cf. I. 3.2.1.) et à l'apprentissage communicationnel qui s'y fonde.

3.4.1. La formation comme apprentissage communicationnel

Tendant à expliquer comment les individus interagissent pour arriver à un consensus, Habermas (1987) explicite d'abord l'importance du langage comme médium qui reflète les rapports de l'acteur au monde. Or, le langage est porteur des représentations collectives du milieu qui se structurent en configurations de connaissances que le philosophe allemand nomme les *mondes représentés*. Les connaissances relatives au milieu physique et ses paramètres, nécessaires pour agir d'une manière efficace, sont constitutives du *monde objectif*. Le *monde social* accumule les connaissances relatives aux normes et conventions sociales, enfin le *monde subjectif* renvoie aux propriétés individuelles des acteurs engagés dans les actions. Le langage communique les représentations sémiotisées dans les interactions qui sont associées aux activités sociales, pendant lesquelles sont émises les *prétentions à la validité* relatives aux trois *mondes* évoqués (prétention à la vérité, à l'efficacité, à la conformité et à l'authenticité du discours) (cf. Bronckart 1996 : 42-44). Le cadre interprétatif ainsi construit, servant de point de repères et d'évaluation à toute action humaine, permet la recherche interactive du consensus. Le contrôle de la validité passe, d'après Habermas, nécessairement par la voie de la *rationalité* qui permet de juger le bien-fondé de toute assertion. Un individu cherchant à prouver la validité de son dire, doit prendre le chemin de l'*argumentation* qui consiste à exprimer explicitement ses prétentions à la validité, tout en apportant des arguments en leur faveur, et à les soumettre à la critique dans un *dialogue rationnel*. Les arguments sont jugés justes s'ils sont capables de convaincre les autres participants du discours à accepter les prétentions à la validité mis à l'épreuve du raisonnement. Le consensus se construit interactivement par voie de négociations qui sous-entendent la rationalité et l'objectivité des sujets et qui excluent toute coercition ou inégalité communicative.

L'apprentissage qui se base sur la communication tend à trouver la validation consensuelle des représentations individuelles mises en place au processus par les participants. C'est à travers des échanges argumentatifs que doit passer la recherche de l'accord commun de nature provisoire, d'où le caractère dynamique de l'apprentissage (cf. Mezirow 2005 : 94). C'est un apprentissage dont l'objectif consiste moins à réaliser une tâche qu'à assurer le développement de l'apprenant à travers une réflexion portant sur tous les aspects de la situation didactique. Un tel apprentissage soutient naturellement de tels enjeux

éducatifs comme – faire résoudre le problème au lieu de le résoudre, co-construire le savoir au lieu de le transmettre, communiquer au lieu de monologuer.

La formation initiale des enseignants, vu son caractère spécifique d'un apprentissage dirigé vers des personnes adultes, nécessite la réciprocité de la parole partagée équitablement et rationnellement. Pour engager le formé cognitivement et émotionnellement dans le processus de formation, il semble justifié de vouloir le faire reposer sur des échanges interactives dans lesquels les contenus d'apprentissage sont négociés et la compétence s'élabore activement au contact avec des autres qui proposent différents optiques et jugements. C'est une formation à visée socioconstructiviste dont les présupposés nous présenterons ci-dessous.

3.4.2. Les apports socioconstructivistes dans la formation

Les conceptions d'enseignement/apprentissage dans des domaines très variés sont fortement influencées, depuis une cinquantaine d'années, par des théories psychologiques et sociologiques d'orientation *socioconstructiviste* qui considèrent les interactions et le langage en tant qu'objet complexe de la réalité, contribuant, par le biais de traitements d'informations, à développer le système cognitif de l'individu. Les psychologues, comme p.ex. ceux de la *Troïka*²⁷ : Vygotsky, Luria et Léontiev, considèrent le langage comme outil d'échange social et analysent son impact sur le développement individuel. Contrairement à certaines thèses²⁸, Vygotsky soutient que le langage est d'abord essentiellement externe dans sa forme et ses fonctions (l'enfant dans les contacts avec ses parents), plus tard il passe par la phase égocentrique où il subit une intériorisation partielle, pour enfin devenir « un objet intérieur », devenir pensée. Le langage a, selon le psychologue soviétique, deux sources : l'une rationnelle, fait référence au développement intellectuel préverbal, et l'autre verbale, de nature interactionnelle et sociale. Ainsi, le développement de l'individu dépend d'une part de la construction des représentations mentales, et de l'autre de sa participation aux échanges langagiers avec les autres. Selon Vygotsky, toute fonction psychique supérieure se construit à deux niveaux : « [...] d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction

²⁷ C'est le nom adopté par les psychologues réunis autour de Vygotsky qui collaborent dans l'Institut d'éducation communiste à Moscou dans les années 20 du XXe siècle et qui critiquent le courant dominant alors dans la psychologie soviétique, la « réactologie » (Parot 2008 : 162).

²⁸ Notamment celles de Jean Piaget qui soutenait que les sources du langage sont essentiellement intellectuelles et que les interactions avec le milieu ne doivent pas nécessairement passer par le truchement de celui-ci, car ce sont les contacts de l'individu avec les objets du milieu qui contribuent à son développement. Le langage est ainsi un des fruits du développement mental de l'homme qui précède son développement social. « [...] ni l'imitation, ni le jeu, ni le dessin, ni l'image, ni le langage, ni même la mémoire ne se développent ni ne s'organisent sans le secours constant de la structuration propre à l'intelligence. » (Piaget 1969 : 72).

inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra-psychique. » (1935/1985 : 111). L'homme devient de cette sorte un être social, de relations. Ses relations avec le monde jouent un rôle structurant et constitutif. « L'insertion sociale des individus fait que les constructions cognitives qu'ils élaborent ne sont pas indépendantes des conditions dans lesquelles ils les élaborent. » (Barnier 2000 : 173). Vygotsky considère que les signes sémiotiques qui constituent le langage sont des outils psychologiques de médiation de l'activité mentale. Cette médiation est l'instrument de transmission et de développement des expériences de l'individu agissant dans un milieu social. Le développement mental est, selon lui, le résultat de l'intériorisation des instruments, des signes et de leur conversion en moyens d'autorégulation capables de modifier les conduites (cf. Parot 2008 : 165).

En reconnaissant le rôle dynamisant des activités sociales pour l'accès au fonctionnement mental supérieur, le constructivisme vygotkyen trouve de nombreuses applications dans les théories d'EA. Dans cette perspective, l'apprentissage et le développement sont étroitement liés. L'école devient le lieu privilégié où l'individu peut s'approprier de nouvelles connaissances, particulièrement culturelles, qui vont se griffer sur les préacquis issus des contacts sociaux antérieurs à la scolarisation. L'apprentissage s'effectue dans deux zones de développement : *zone réelle de développement* (tâches réalisées individuellement) qui recouvre la dimension intramentale, personnelle et *zone proximale de développement* (tâches réalisées avec la médiation de l'autrui) qui renvoie à la dimension intermentale, interpersonnelle, sociale de l'apprentissage. Le niveau proximal de développement correspond à la totalité des activités que l'individu peut effectuer s'il est soutenu et guidé par un autre plus compétent. C'est à travers un discours socialisé et les interactions que l'on apprend et l'on développe des fonctions dites supérieures : mémoire, attention, langage, abstraction, pensée : « en collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit tout seul » (Vygotsky 1985 [1934] : 270). Dans un apprentissage conçu en termes de collaboration, le langage joue un rôle décisif d'instrument facilitant la solution des tâches, régulateur de conduites et constructeur de la conscience. La communication verbale favorise le processus de généralisation et de conceptualisation, surtout si elle accompagne une activité. Bref, l'apprentissage résulte de convergences qui s'articulent par la mise en place simultanée de la pensée, de la parole et de l'action.

Dans le prolongement de travaux de Vygotsky, Jérôme Bruner (1983) élabore une conception du *constructivisme à dimension cognitiviste* qui met un accent encore plus

marquant sur les apports de relations sociales pour le développement mental de l'individu. L'auteur américain trouve qu'il est impossible de parler du développement de l'enfant, en l'isolant du contexte social et « il est impossible de prendre en compte la façon dont l'enfant apprend ces systèmes sémiotiques sans spécifier les formes d'interactions qui permettent des rencontres entre eux. » (Bruner 1983 : 280). Effectivement, Bruner soutient que l'esprit de l'homme se forme au contact avec la culture qui le façonne et lui fournit une sorte de « boîte à outils » grâce à laquelle il construit sa représentation du monde et de lui-même. Les échanges interactifs avec le milieu favorisent l'acquisition de nouveaux savoirs, particulièrement par le truchement du langage que Bruner considère comme élément important du processus d'*étayage*, de ce soutien dans l'apprentissage assisté pendant lequel la personne plus experte aide l'apprenant à surmonter les difficultés initiales et qui construit de cette sorte un développement de la compétence. L'*étayage*, nommé aussi « échafaudage » (*scaffolding*), réalisé par le tuteur contient des étapes suivantes :

- *enrôlement* – engagement de l'apprenant dans la problématique en question ;
- *réduction de degré de liberté* – orientation de l'apprenant vers la solution du problème par l'adaptation du nombre d'actes constitutifs aux possibilités de l'apprenant ;
- *maintien de l'orientation* – soutenir la motivation des apprenants dans la poursuite de l'objectif défini ;
- *signalisation des caractéristiques déterminantes* – fournir les caractéristiques de la tâche pertinentes pour sa réalisation ;
- *contrôle de la frustration* – soutien psychologique surtout en ce qui concerne la gestion de l'erreur ;
- *démonstration* – présentation des modèles susceptibles d'être imités dans la solution du problème traité (Bruner 1983 : 277-279).

Dans le processus d'apprentissage, la compréhension du problème doit précéder la production. L'apprenant doit être capable de reconnaître quelles procédures, parmi toutes les procédures mises en œuvre, ont contribué à la réalisation des objectifs fixés. Bruner met un accent particulier sur la nécessité de la *prise de conscience* de ses propres activités par l'apprenant. Cette fonction métacognitive est réalisée avant tout par le langage qui, par sa nature plurifonctionnelle, permet non seulement de représenter le monde, de communiquer avec les autres, mais aussi de prendre de la distance vis-à-vis de ses actes, d'y réfléchir en vue de les maîtriser mieux (ibidem : 287).

Fondées sur la conviction que les processus cognitifs responsables du traitement de l'information sont associés aux actions, aux images et leur représentation abstraite, les idées principales de Bruner sur l'éducation sont suivantes :

- l'apprentissage est un processus actif du point de vue de l'apprenant qui doit agir pour apprendre dans une situation dynamique ;
- les apprenants construisent seuls leurs connaissances en basant sur ce qu'ils connaissent déjà – ils découvrent le nouveau et les assimilent dans les schémas existants ;
- l'enseignant doit créer des conditions favorables au développement de l'apprenant par l'instauration des interactions susceptibles de contribuer à son développement mental parmi lesquelles les interactions verbales sont particulièrement efficaces ;
- l'enseignant doit structurer le savoir en vue de sa simplification (dans Brzezińska 2006 : 10-11).

Les conceptions socioconstructivistes ont une importante empreinte sur les processus formatifs professionnels, surtout des formations de nature expérientielle. De fait, l'approche actionnelle qui favorise l'exploitation de l'expérience pratique dans la constitution de la compétence nécessite le recours à la médiation sociale dans le but de soutenir et guider la réflexion du formé. Les interactions deviennent l'instrument servant le développement de la cognition et de la métacognition. En outre, elles appuient les tendances autonomisantes dans le processus de formation – le contact avec un tiers affine l'attention, l'autoobservation et l'autoévaluation du formé. Dans le cas particulier de la formation initiale des enseignants de langues étrangères, la formation en interaction offre encore d'autres avantages. Etant donné les attentes multiples formulées envers eux (cf. I. 1.3.) et surtout la spécificité de l'enseignement pratiqué, il est important que de futurs enseignants de langues acquièrent une grande facilité de communiquer, d'interagir. Cette visée s'accorde premièrement avec les conceptions interactives et actionnelles des processus acquisitionnels de langues étrangères (cf. I. 3.3. et 1.3.), et deuxièmement avec la compréhension du rôle de l'enseignant en tant que médiateur de la diversité culturelle et linguistique.

3.5. Contraintes pour le profil formatif retenu

Les réflexions des sections précédentes fondent la formation professionnelle des enseignants de langues sur les paradigmes actionnel et socioconstructif lesquels autorisent de la considérer comme une action qui se construit individuellement avec un important soutien

social. Cette optique entraîne des conclusions quant au profil formatif capable de répondre aux exigences issues d'une telle conception.

1. La formation nécessite une assise solide sur la pratique. La **formation-action** vise une construction active de la compétence professionnelle par le sujet formé. Elle repose sur l'activation du sujet formé par l'implication dans l'action enseignante. Les efforts formatifs sont centrés autour de problèmes réels qui entravent le processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. La participation dans l'action enseignante crée donc des conditions favorables à la résolution des situations-problèmes considérés comme déclencheuses des apprentissages et favorise le développement cognitif et instrumental du formé. L'immersion dans le contexte professionnel est la condition de l'autorégulation de l'agir professoral et ainsi génératrice de la compétence.

2. La formation devrait permettre une construction de la compétence. Cette **formation-construction** repose sur la confrontation des savoirs théoriques avec ceux issus de la pratique, des pré-acquis avec les acquis de la formation. Elle prévoit la mise en place des dispositifs d'accompagnement (organisationnels, conceptuels, instrumentaux) pour le formé qui appuient la construction autonome de la compétence professionnels.

3. La formation se définit comme un processus social. La **formation - communication** place le formé dans un environnement professionnel social qui motive la construction de savoirs par la confrontation avec d'autres perspectives, d'autres expériences. La parole partagée incite et augmente la réflexion du formé. Elle avance la compréhension de l'action enseignante.

Les trois approches concourent à l'instauration d'une formation conçue en termes d'une transformation de l'individu, lui permettant de faire face aux obligations du métier (cf. I. 1.2.3. et 3.1.).

Les contraintes formulées exigent l'application d'instruments de formation appropriés lesquels permettraient de réaliser deux enjeux : la formation par la pratique et la formation à la réflexion critique sur le processus enseignement/apprentissage d'une part et de l'autre sur les prémisses des conduites analysées. Le recours au dispositif de **l'analyse de la pratique**, définie comme « la mise en objet par un praticien de sa propre pratique, activité mentale et discursive, non seulement au sein de la pratique, mais sur la pratique elle-même et la pratique située » (Barbier et Galatanu 2004 : 18), semble capable de répondre à la complexité du processus de la formation dans le contexte éducatif. En outre, il s'ensuit de là une occurrence de former les enseignants à *savoir-analyser*, donc de les **former à l'analyse de la pratique** (cf. Altet 1994 ; 2001). Tardif et Gauthier (2001) soutiennent que la compétence

professionnelle naît dans la capacité d'*interpréter* l'action enseignante. Bref, en oubliant le rêve d'une formation traditionnelle qui aspirait à donner un produit achevé et parfait, il serait question de **former un enseignant compétent de savoir comment devenir compétent**. « Un enseignant n'est pas qu'un ensemble de compétences. C'est une personne en relation et en devenir. » (Paquay et all. 2001 :16 ; cf. Perrenoud 1996). Nous considérons en conséquence que le but dominant de la formation devrait être de créer des conditions favorables pour poser les fondements de la construction chez le formé, et avec lui, de **la posture réflexive** que nous définissons comme une **attitude propice à se prendre comme objet d'observation et de réflexion dans le but d'améliorer ses performances professionnelles et de se développer personnellement**.

*Agir, partager l'expérience, réfléchir, savoir-analyser, interpréter, autoréguler*²⁹ – tels sont, nous semble-t-il, les mots-clés d'une formation dont l'objectif est de former un enseignant compétent. Or, bien qu'ils déterminent ses grands traits, ils n'expliquent pas pour autant le comment de l'analyse formative. Pour cette raison, il nous paraît juste, vu la complexité de visées de l'analyse de pratique enseignante, de leur rechercher un dénominateur commun dont l'explicitation rendra le processus de réflexion plus transparent, et par là même, plus efficace dans la formation. Il reste donc à interroger le potentiel d'une démarche qui distingue l'acte de communication en tant qu'élément soudant diverses facettes de l'analyse de pratique dans la formation initiale des enseignants de langues étrangères.

4. Vers une démarche de l'analyse de pratique dans la formation initiale - conclusions

L'analyse de pratique enseignante est une approche de la formation des enseignants par la pratique dont le but premier est de faciliter l'accès au sens de l'action et l'appréciation de son efficacité dans le contexte des objectifs cités. La mise en marche de cette démarche réflexive chez le formé passe le plus fréquemment par quelques étapes parmi lesquelles il y a :

- l'évocation de l'agir, alors l'incitation au retour rétrospectif à l'action accomplie ;
- la mise en mots de l'expérience ;
- la recherche des causes des événements survenues ;
- le questionnement de l'imprévu ;
- la compréhension des conséquences de l'action ;
- la saisie du décalage entre le planifié et le réalisé, etc.

²⁹ Ces notions capitales pour l'analyse de pratique en générale et particulièrement pour notre recherche seront définies et explicitées dans le chapitre 3 de l'étude.

Toutes ces activités, afin de servir de dispositif pour une formation initiale, nécessitent des techniques et des instruments qui sont véhiculés par le langage capable d'extérioriser l'expérience, de lui trouver une signification et de la partager avec les autres. Pourtant, les échanges interactifs³⁰ peuvent s'effectuer de manières très diverses. Selon l'optique esquissée plus haut, la formation devrait répondre aux revendications de l'apprentissage communicationnel et transformationnel qui mettent en exergue la nécessité d'une communication rationnelle capable de modifier les perspectives erronées du point de vue des objectifs formatifs. Une telle communication doit être conçue en termes d'élaboration du consensus qui débordera les sens subjectifs de ses participants. Ceci est particulièrement important pour une formation à visées socioconstructives laquelle favorise une construction coopérative de contenus signifiants. Il nous semble qu'au cœur d'une telle formation, il serait valable d'instaurer une action communicationnelle, en lui conférant les moyens et dispositifs capables de réaliser les objectifs de formation. Dans cette perspective, l'analyse de pratique se déroulerait à travers des activités diverses de communication qui :

- permettent l'expression des sens subjectifs au sujet de l'action enseignante ;
- s'influencent mutuellement dans le but de réaliser une action extralingagière commune, notamment former à l'agir enseignant ;
- construisent un consensus à travers une intercompréhension.

De telles visées mettent en relief le rôle spécial accordé aux échanges verbaux, à l'interaction entre les participants du processus formatif et ceci selon deux cas de figure. Effectivement, dans le contexte de la formation initiale des enseignants de langues étrangères, l'acte de communication apparaît d'abord dans l'action enseignante où il sert le processus d'enseignement/apprentissage (les échanges de la classe de langue). Son analyse peut ensuite nourrir l'action de communication formative (analyse de pratique) qui devient décisive pour la modification de schèmes erronés et l'instauration de nouveaux savoirs et compétences professionnels. Cette importance spéciale accordée à la communication entraîne des décisions quant à la perspective selon laquelle elle devrait être envisagée dans le contexte de la

³⁰ Selon le concept du *dialogisme* de M. Bakhtine (1977) tous les échanges verbaux, même les énoncés qui sont produits par un locuteur unique, sont de nature dialogique. Ainsi Bakhtine affirme-t-il que tout discours a une orientation et nature dialogique : « Le discours rencontre le discours d'autrui sur tous les chemins qui mènent vers son objet, et il ne peut pas ne pas entrer avec lui en interaction vive et intense. » (Bakhtine 1977 :136 in Vion 1992). C'est le phénomène de l'*interdiscursivité* définie comme : « l'activité formatrice des discours, déjà-là ou potentiels, par le sujet énonçant, en direction d'un ou d'autres sujets (...). » (Peytard et Moirand 1992 :117). Ces relations intertextuels sont possibles grâce au fait que toute conscience et connaissance passe par l'activité discursive et c'est le langage qui organise et structure l'expérience du monde (Vion 1992 : 31). Selon une telle optique, même les instruments formatifs écrits (ex. journal de bord, récit biographique, compte-rendu) ont une nature interactive.

formation par l'analyse de pratique. Premièrement, la communication ne peut pas y être comprise selon la métaphore de l'envoi d'un « colis » dont le contenu est fini et « emballé » par son auteur et où le rôle du récepteur ne consisterait qu'à le « déballer » (Tomlin et al. 2001 : 45). Il serait plutôt question de la considérer en termes d'un jeu d'interprétations visant l'élaboration personnelle du sens, car ce n'est que dans ce cas qu'elle garantirait la construction et non la transmission des savoirs. Deuxièmement, il s'agirait d'échanges contextualisés dont le déroulement et la signification dépendraient de valeurs de l'interaction mise en place. Bref, les enjeux de la formation, tels que nous les avons déjà fixés, nécessitent des choix au niveau de dispositifs communicatifs à appliquer dans les apprentissages.

Pour conclure notre présente réflexion, nous posons l'hypothèse que c'est le discours qui dispose d'un potentiel formatif susceptible (tant au niveau de l'action formative qu'au niveau de l'action enseignante) de satisfaire l'objectif majeur de la formation initiale des enseignants de langues – *former à savoir-analyser* et à instaurer une posture propice à réfléchir afin de modifier les comportements enseignants (cf. I. 3.4.) Dans ce cas, il est de première importance d'examiner en quoi précisément réside le potentiel formatif du discours, pourquoi son emploi et son analyse peuvent devenir des instruments d'une formation dont les fondements ont des racines socioconstructivistes. Dans la suite de notre étude, nous tâcherons de considérer le discours par le biais de son utilité éducative, en tant qu'un dispositif d'enseignement/apprentissage, particulièrement dans la didactique de langues étrangères et la formation initiale de ses enseignants. Cette analyse sera précédée d'une introduction de la notion du discours laquelle visera à approcher la complexité du phénomène et de ses défis réels pour l'éducation.

Chapitre II

Les visées formatives du discours

0. Remarques préliminaires

La fulgurante carrière que vit le discours dans les sciences humaines et sociales depuis les années soixante du XXe siècle s'explique le mieux par le fait qu'il renvoie à une manière d'appréhender le langage qui s'applique avec succès dans des disciplines très diverses. Conçu en termes d'une actualisation ou matérialisation de la langue assise dans des contextes socio-historiques, le discours fait objet des recherches menées en littérature, sociologie, psychologie, sciences politiques, d'information et de communication ou pédagogie. Étudié selon des perspectives très hétérogènes, le discours acquiert des interprétations et définitions variées, parfois très éloignées l'une de l'autre.

Les sciences de l'éducation, parmi lesquelles nous distinguons, vu le caractère de notre étude, la didactique de langues et la formation des enseignants de langues, recourent souvent à l'analyse du discours. Ceci résulte sans doute de la primauté accordée à la communication verbale dans la didactique. En effet, le langage, et spécialement le discours, se trouve au cœur du processus d'enseignement/apprentissage, quoique ses fonctions soient conçues différemment, selon les conceptions d'apprentissage retenues. De même, elles traitent inégalement l'impact de la communication sur les processus acquisitionnels. Or, les besoins de notre recherche, qui découlent du profil de formation initiale des enseignants de langues étrangères retenu dans le Chapitre I, posent clairement les objectifs à atteindre dans la communication formative (cf. I. 4.). C'est ces enjeux de la formation qui détermineront nos investigations sur le discours dans le présent chapitre.

Premièrement, nous chercherons à synthétiser les approches variées de la notion du discours. Le parcours des interprétations nous permettra de déceler les caractéristiques substantielles du discours, valables pour la majorité de contextes (infra en 1.1.). Nous voudrions plus loin déterminer les conditions de classification du discours, ce qui nous permettra de déceler un genre particulièrement valable pour notre recherche dans le contexte didactique et formatif (infra en 1.2.) que nous tenterons ensuite de définir, afin de rendre son emploi opérationnel pour la suite de l'étude, particulièrement quant à la distinction entre le discours pédagogique et formatif (infra en 1.3.). L'approche du discours pédagogique retenue permettra de focaliser nos recherches relatives aux valeurs éducatives du discours. En effet,

nous poursuivrons nos investigations dans le but de saisir le potentiel socioconstructif du discours dans le processus d'enseignement/apprentissage. De cette manière, il sera essentiel de présenter le discours en tant qu'effet d'interprétations et de négociations du sens (infra en 2.2.). Le sous-chapitre suivant sera consacré aux apports du discours pour l'acquisition/apprentissage de langues étrangères. Afin de préciser les liens entre l'apprentissage de langues et le discours, nous parcourrons les théories acquisitionnelles, pour ensuite indiquer les traits distinctifs du discours dans la classe de langue (infra en 3.1. et 3.2.). Vu le caractère interactif de la formation proposée dans la recherche, nous questionnerons aussi le concept de l'interaction, spécialement en ce qui concerne sa place dans les échanges à visée didactique et formative (infra en 3.3.). Toutes ces investigations devraient nous amener à expliciter le potentiel du discours pour la formation initiale des enseignants de langues étrangères, dans le cadre de l'action enseignante et de l'action formative (infra en 3.4.).

1. Vers la compréhension du discours

Le discours devient le terrain d'investigations de multiples approches basant sur de présupposés théoriques variés. Afin de démontrer la complexité de la notion du discours et de le situer face aux défis interdisciplinaires, nous tenterons en premier lieu de parcourir de principales tendances interprétatives du discours et les acceptions du phénomène qui en résultent Ceci nous permettra de recenser des caractéristiques du discours valables pour le contexte éducatif de notre recherche, celui de l'action enseignante et formative relatives aux langues étrangères dont nous avons établi de grands traits dans le premier chapitre de notre étude.

1.1. Différentes interprétations du discours

Les grandes orientations de recherches sur le discours semblent le situer au carrefour d'interrogations suivantes :

- Comment et de quoi est constitué le discours ?
- Quels mécanismes mentaux sont responsables de la production et la compréhension du discours ?
- Comment le discours se construit-il en coopération interactive ?
- De quelle manière la situation d'énonciation influence-t-elle la mise en discours ?
- Comment les traces linguistiques du discours suggèrent-ils sa signification ?
- Quels sont les liens tissés entre le discours et les actions extralinguistiques ?

Toutes les tentatives de réponses aboutissent aux interprétations qui divergent selon l'optique adoptée, mettant un accent différent sur les composantes de la problématique. Il en résulte des approches du discours dont nous proposons un bref parcours critique dont les grands axes dérivent de la conception de la formation en termes d'une action, d'une construction et d'une coopération (cf. I. 3.)

1.1.1. L'approche énonciative du discours

Pendant très longtemps les investigations de la linguistique se cantonnaient aux limites de la phrase, considérée comme la plus haute unité analysable. Si l'on cherche dans l'histoire de la linguistique une date-borne qui introduit d'une manière explicite la notion de l'analyse du discours, on est amené à citer 1952, la date de la publication de l'article de Zellig Harris « *Analyse du discours* » dans lequel il propose de travailler les corpus de phrases au lieu des phrases isolées pour découvrir ce qui grammaticalise un texte et lui attribue une structure interne³¹ (cf. Peytard et Moirand 1992 : 11). Toutefois, la démarche harrissienne paraît être l'aboutissement des interrogations exprimées par les linguistes beaucoup plus tôt, au début du XXe siècle. La distinction saussurienne entre le langage, la langue et la parole (cf. Saussure 1916) met les fondements du discours compris comme la *langue en action* sans pour autant valoriser les relations fonctionnelles issues du contexte. Néanmoins, cette première approche linguistique du discours distingue la parole comprise comme l'usage individuel de la langue, siège de la créativité et de la personnalisation, et de cette manière, contribue à l'acceptation coopérative de la communication. Pourtant, la prise en compte du contexte d'énonciation s'effectue seulement avec les travaux d'Emile Benveniste (1966). Pour ce linguiste, le discours, actualisé dans les phrases, forme et configure la langue - c'est par le discours que le langage commence (Benveniste 1966 :131). Le discours est produit, selon lui, à chaque fois qu'on parle - c'est l'*énonciation* – le fait de produire un *énoncé* qui est un phénomène variable lié à la *situation d'énonciation* dont dépend sa compréhension et son interprétation. Selon Benveniste, la phrase constitue l'unité de communication de base au-delà de laquelle on accède au niveau supra-linguistique, discursif. La théorie de Benveniste met en exergue le rôle du contexte du discours dans lequel il s'actualise, grâce auquel il trouve son sens et qui le rend intelligible aux autres. De l'autre côté, elle souligne l'intersubjectivité de tout discours qui implique la présence de l'autre. Le grand mérite de la théorie de Benveniste et d'autres théories énonciatives du discours qui suivent (p.ex. Culioli 1976 ; Ducrot et

³¹ Malgré sa longue carrière dénominateur, l'analyse harrissienne du discours reste de nature purement formelle, car elle considère la langue selon le principe saussurien de l'immanence, sans référence au contexte ou au sens.

Anscombe 1983, cf. Vion 1992 : 189-199) est de chercher à expliquer le processus de la production du discours en relation avec le social, grâce auquel le sujet surgit dans l'énoncé et entretient de rapports multiples avec l'interlocuteur et son propre discours. Elle peut s'avérer très utile dans les analyses qui tentent d'établir des rapports logiques entre les énoncés et les situations de leur production.

1.1.2. L'approche communicative et sociale du discours

Les *approches communicatives* du discours mettent spécialement à profit l'aspect social du discours – elles postulent que tout discours possède des propriétés textuelles qui répondent aux besoins de la situation communicationnelle précise. Les travaux de *l'ethnographie de la communication* inscrivent les pratiques discursives dans un système de savoirs et de normes socioculturels et il est impossible d'analyser le discours sans prendre en compte son contexte qui détermine souvent la forme car c'est au sein d'une communauté linguistique que sont établis différents styles et registres de parler (Hymes 1984 : 47-53). Le modèle interactif SPEAKING de Hymes met en évidence le caractère relationnel de tout acte de communication et par conséquent, le discours dépend de la synergie des composantes relevant du linguistique, du sociologique et du culturel et est soumis à un nombre de contraintes et de présupposés (Salins 1992 : 60). Communiquer signifie, selon cette théorie, mettre en œuvre une compétence communicative qui permettra de négocier en permanence les conceptions respectives de normes socioculturelles. Ce « tournant social ou culturel » conçoit le discours en tant qu'unité bien ancrée dans la société, qui est déterminée par le positionnement des interlocuteurs, les représentations qu'ils nourrissent, leur univers sémio-discursif et enfin les stratégies qu'ils adoptent pour s'influencer réciproquement³². La conviction que les phénomènes discursifs sont des conséquences des phénomènes extralinguagiers est partagée par les *approches sociolinguistiques* du discours. Les chercheurs de ce courant (p.ex. Gumpertz 1982 ; Labov 1976) soutiennent que le linguistique dépend étroitement des variables sociales et que l'appartenance à une communauté rend le sujet capable de se servir de divers discours dont les règles définissent les relations entre les éléments linguistiques et

³² Une telle perspective est adoptée par l'École française de l'Analyse du Discours relative au groupe de chercheurs français groupés d'abord autour de Michel Pécheux, qui, à la fin des années 60, se concentraient sur une analyse hétérogène du discours politique (linguistique, historique, philosophique, idéologique) (cf. Grzmil-Tylutki 2007 : 21). Dans la démarche proposée par Pécheux, *L'Analyse automatique du discours (AAD)*, il s'agit de lire les discours comme des unités sémantiques étroitement liées au contexte interdiscursif socioculturel. Michel Pécheux se réfère ici à la notion introduite par Michel Foucault de la *formation discursive* et en fait un concept important de l'École française d'analyse de discours : les *formations discursives* décident du contenu et de la forme des discours et « les mots changent de sens selon les positions tenues par ceux qui les emploient ; les mots changent de sens en passant d'une *formation discursive* à l'autre. » (Pécheux 1990 :148).

les actions (les places et rôles interactifs, les savoirs et représentations, les contraintes sociales, etc.) (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 233-237). Allant encore plus loin dans cette mise en rapport du linguistique et du social, Pierre Bourdieu (1980) soutient que le discours est capable d'exprimer les relations de pouvoirs – tout acte de langage est, selon cet auteur, un acte d'autorité. Le choix de la forme et du contenu du discours résulte d'un côté de l'habitus linguistique socialement façonné (école, famille) et de l'autre de la demande du marché qui impose une certaine correction linguistique. Le discours reflète les rapports de force. Les approches communicatives et sociales du discours mettent en exergue une caractéristique importante du discours, à voir la force de liens existant entre la parole et le contexte largement compris dans lequel et à travers lequel elle s'active. Une telle perspective peut être profitable pour la compréhension de processus régissant la production et l'interprétation³³ du discours qui relève de l'inférence fondée sur la contextualisation des indices discursifs. Elle indique également que le discours relève naturellement de l'interaction : avec la société, la culture ou l'environnement immédiat.

1.1.3. L'approche interactive du discours

Cette approche entrevoit le discours selon les perspectives mutuelles des individus en communication. Premièrement, elles soulignent le jeu social qui s'établit dans le processus interactif de nature discursive dans lequel les individus jouent des rôles, font circuler les images d'eux-mêmes, en recourant aux stratégies verbales et non-verbales (Mead 1963 in Vion 1992 ; Goffman 2006). De l'autre côté, elles se vouent à examiner le discours comme une construction issue des interactions qui confrontent des connaissances, des savoir-faire, des routines et des conduites des sujets impliqués. Ces recherches à empreinte ethnométhodologiques³⁴ cherchent à analyser les interactions verbales et les conversations comme des discours dont le caractère spécifique provient de leur forme dialoguée conçue dans des échanges. L'analyse des conversations porte sur l'aspect organisationnel des échanges (procédures d'organisation assurant la cohérence interne du discours), ainsi que sur leur aspect relationnel qui met en évidence les rapports qui se construisent à travers les échanges entre les interactants (problématique de la distance, de la politesse, de l'expression

³³ Les deux termes prêtent parfois à équivoque, car effectivement il est difficile de séparer le processus de production/compréhension de celui de son interprétation. Pourtant ils sont souvent utilisés pour indiquer les deux faces du même processus discursif. Cette question sera examinée plus amplement dans une section ultérieure (cf. II. 2.)

³⁴ Elles ont été initiées par *Conversation analysis* de Sachs, Schegloff et Jefferson (1974) qui considèrent la conversation comme l'une des activités de base des acteurs sociaux et son analyse comme le moyen de compréhension des rapports dans une société (cf. Kerbrat-Orecchioni 1990 : 61-65).

de l'émotivité)³⁵. A l'opposé des théories qui voient dans le discours l'application des règles et des normes préétablies, l'analyse conversationnelle comprend le discours comme le lieu d'échanges et d'adaptations mutuelles entre les acteurs dans un contexte social en évolution. Selon cette perspective le discours acquiert une dimension interactive l'observation de laquelle porte un éclairage sur les conditions de sa construction.

Les approches de provenance interactionniste font ressortir encore un aspect important du discours. En fait, elles examinent comment s'influencent mutuellement le discours et l'ordre social. Selon le principe de la « réflexivité »³⁶ des pratiques sociales, les activités discursives dans leur fonction de cadrage jouent un double rôle : d'un côté elles s'appuient sur le référent social, de l'autre elles le constituent (Bange 1992 :18). Comme le discours possède la faculté de parler de lui-même, il fournit aux interactants une opportunité d'interpréter plus précisément leurs énoncés et la situation d'énonciation. Le discours apparaît dans sa fonction communicative et métacommunicative. Une approche semblable confère au discours un nouveau rôle : celui d'influencer le contexte dans lequel il se produit et spécialement les sujets participants et leurs actions.

Les aspects du discours observé par le biais des interactions offre de nouvelles opportunités quant aux effets et applications de son analyse. Effectivement, il peut en résulter l'emploi du discours dans des situations qui visent spécialement les modifications des opinions et des actions des autres à travers un discours coopératif, comme les situations relatives à la professionnalisation et la formation dans des contextes très divers.

1.1.4. L'approche pragmatique et cognitive du discours

L'aspect actionnel du discours est particulièrement accentué dans les recherches pragmatiques sur le discours³⁷. Cette approche se concentre sur les processus d'interprétation des énoncés en contexte par rapport à l'utilisateur de la langue. La pragmatique rapproche l'analyse du discours des théories de l'action qui examinent le langage comme une action sociale caractérisée par ses finalités, son cadre d'intentionnalité, sa structure et sa relation à l'autre, sa réciprocité. Dans cette perspective les énonciations sont considérées comme des

³⁵ En France deux écoles influencent réellement l'analyse du discours – l'école de Genève d'Eddy Roulet et celle de Lyon, représentée par Catherine Kerbrat-Orecchioni. Les modèles proposés par les deux équipes, sans se contredire, proposent une autre approche de l'interaction discursive (cf. Roulet 1996 ; Kerbrat-Orecchioni 1990).

³⁶ En accord au principe décrit par Garfinkel (1967) il y a l'équivalence entre les actions que l'individu met en œuvre quotidiennement pour atteindre ses buts et celles qui conduiront la description de ces actions. Décrire signifie donc réfléchir sur son agir.

³⁷ L'acception la plus ancienne de la pragmatique est due à Charles Morris (1938) qui, dans toute langue distinguait : la syntaxe, la sémantique et la pragmatique dont la vocation est de décrire les liens entre les signes et leurs utilisateurs.

actions verbales, « (...) comme des actions accomplies par un locuteur en produisant un énoncé dans une langue naturelle vis-à-vis d'au moins un récepteur, dans le but de modifier la situation antérieure à l'acte d'énonciation en provoquant une réaction du ou des interlocuteurs. » (Bange 1992 : 9).

Depuis les travaux de John Austin et de John R. Searle, la pragmatique envisage le langage comme un moyen d'agir sur le contexte interlocutif et d'accomplir des actes spécifiques, des actes de langage (*speech acts*). Austin dans „*How to Do Things with Words*” (1970 [1962]), en s'opposant aux distinctions traditionnelles entre les propositions vraies et fausses, propose le classement discernant les *constatives* (énonciations qui affirment quelque chose) des *performatives* (énonciations qui visent à *faire* quelque chose). En continuant les travaux d'Austin, Searle, développe la théorie des *actes de langage* (1985 [1969]). Il considère que tout énoncé linguistique fonctionne comme un acte spécifique et tend à modifier la situation interlocutive. C'est sa *force illocutoire* qui confère à un énoncé sa valeur d'acte dont la réalisation dépend d'une suite de *conditions de réussite*. Searle (1969) crée aussi une taxonomie d'actes de langage qui propose une classification des buts illocutoires (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 8-23). Il s'aperçoit du caractère souvent implicite du langage qui est exprimé par les actes nommés *indirects*.

Vu les problèmes liés à l'interprétation du discours, l'approche de l'implicite du langage se trouve au cœur de nombreuses investigations. La théorie de la communication intentionnelle de H. Paul Grice (1957) en donne une conception importante. En opposant la signification littérale de la phrase à la signification subjective dépendant des facteurs pragmatiques, il a observé que les individus doivent mettre en pratique certaines règles et maximes (*principes et maximes conversationnels*) organisant les procès de production et de réception du discours dans la communication (Blum-Kulka 2001 : 215). Comme les principes sont souvent transgressés par le caractère implicite et indirect des énoncés, il est impossible de comprendre le discours d'une manière linéaire – les actes de langage sont éclairés par leur entourage dans le discours et l'intercompréhension dépend de multiples facteurs parmi lesquels les plus importants sont : contexte et coopération.

La théorie classique des actes de langage d'Austin et de Searle se référait le plus souvent à des phrases et n'avait pas d'ambition de servir à analyser le discours. Les recherches ultérieures dans le domaine du discours se référaient aux *actes de discours*, ce qui indique une profonde modification de manières de concevoir l'acte de communication :

« (...) actes de « discours » plutôt que de « langage », car ce qui est susceptible d'agir, ce n'est évidemment pas cette faculté générale qu'est le langage, ce ne sont pas non plus ces

systemes de règles intériorisées et de ressources disponibles que sont les langues, mais ce sont les discours : c'est seulement quand elle s'actualise que la langue peut agir. » (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 27)

Le « tournant praxéologique »³⁸ (Mondada 2004 : 269) dans les analyses du discours a eu d'importantes conséquences pour la façon dont on abordait la problématique de la conversation. Si *dire* signifie *agir*, alors *dire* c'est aussi *réagir* ; si *dire* égale *faire*, alors *dire* signifie aussi *faire faire* - l'approche interactionniste de la pragmatique s'intéressera particulièrement à :

- la force illocutoire et perlocutoire des actes de discours dans le cadre de la co-construction du discours (cf. Bange 1992 : 102-106),
- la participation des actes de langage dans l'organisation séquentielle des échanges (Moeschler 1985 ; Vion 1992 ; Kerbrat-Orecchioni 2001).

L'approche pragmatique du discours rejoint, par les travaux de certains chercheurs (p.ex. Reboul et Moeschler 1996 ; 1998), la perspective cognitive du phénomène selon laquelle le discours est le résultat de processus cognitifs de haut niveau aussi bien au niveau de la production que de l'interprétation. Ainsi, la communication relève en grande partie des processus inférentiels qui déterminent l'intention informative et communicative du locuteur. Le discours émerge de cette manière de la formation et de la confirmation des hypothèses qui reposent d'un côté sur l'interprétation du code et, de l'autre, renvoient au contexte et aux représentations mentales de l'individu.

L'approche cognitive du discours se manifeste particulièrement dans les travaux de la psycholinguistique qui étudie les comportements humains en relation avec le langage. De tels phénomènes que : l'acquisition et le développement de capacités langagières orales et écrites, la lecture, la compréhension, la production de textes, les dysfonctionnements de perception, d'acquisition ou de production, sont observés et expliqués en référence de processus cognitifs à leur base. Les modèles élaborés à partir des recherches psycholinguistiques cherchent à rendre compte du fonctionnement du discours et des processus cognitifs qui le régissent (p.ex. Van Dijk et Kintsch 1983 ; Levelt 1989 ; Fayol 2002). Une telle optique considère le discours en même temps comme un processus mental et son résultat (cf. Van Dijk 2001 ; voir aussi Garcia-Debanc et Fayol 2002). Par surcroît, elle met en exergue le caractère interactif et constructif des opérations mentales à la base du discours,

³⁸ La notion de la praxéologie renvoie aux théories de l'action conçues en termes de relations entre les moyens et les objectifs visés (Espinass 1890 ; Kotarbiński 1955 ; Schön 1983).

L'analyse du discours perçu dans la double perspective cognitive et pragmatique offre plusieurs possibilités d'applications. Premièrement, l'étude des fonctions d'emploi des actes de discours, ainsi que des conditions de production et d'interprétation du discours peuvent approcher sa compréhension et son impact sur les actions extralinguistiques, y compris les cognitions et les comportements des interactants. Deuxièmement, elle permet de saisir quels processus mentaux le soutiennent. Ceci met le discours au centre d'intérêt de domaines variés dont le développement est lié aux pratiques communicatives. Il est fondé d'y distinguer le domaine de l'éducation dans lequel le discours est l'instrument de travail dont l'analyse peut porter un éclairage sur les processus acquisitionnels.

1.1.5. Interprétation du discours - synthèse

Les approches successives du discours mettaient l'accent sur des éléments choisis, jugés primordiaux pour la compréhension du phénomène :

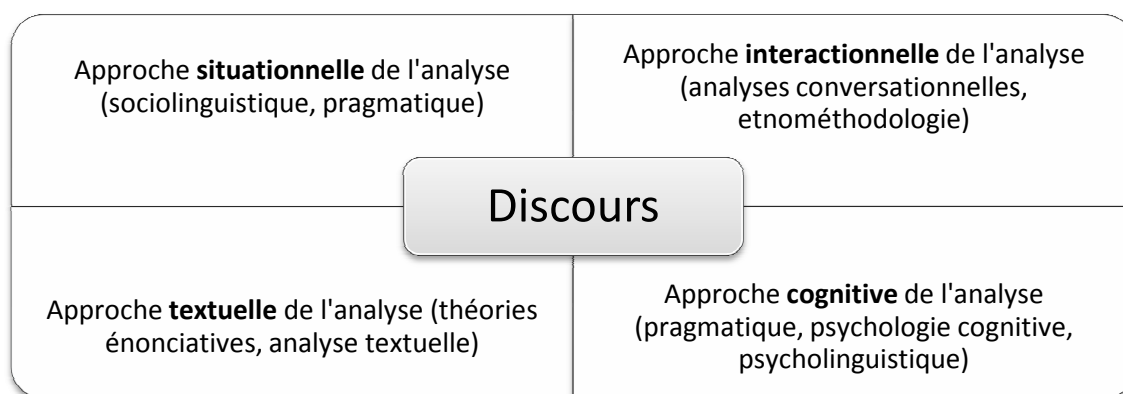


Schéma 2. Les aspects dominants des approches interprétatives du discours (élaboration propre)

L'observation de diverses perspectives permet d'établir le bilan suivant dans lequel nous profitons de la proposition de Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (2002 : 188-190) :

- Le discours est une organisation *transphrastique* – il met en jeu des unités plus grandes que la phrase et il est soumis aux règles d'organisation qui relèvent d'un genre précis ;
- Il est *orienté* – le discours poursuit une visée, un but à réaliser et il est une structure qui se développe dans le temps. Le discours est guidé par son auteur (discours monologique) ou co-guidé par les partenaires de l'interaction (discours dialogal) ;
- Il est une *forme d'action* – il vise une transformation du monde, y compris de l'autre ;

- Il est *interactif* – il se construit toujours interactivement, avec des partenaires matériellement présents (p.ex. conversation) ou virtuels dont il tient compte. Dans ce sens le discours est pris dans un interdiscours ;
- Il est *contextualisé* – il est créé dans un contexte défini et on peut lui assigner un sens uniquement en s’y référant. Par sa fonction métadiscursive, le discours influe le contexte et le modifie ;
- il est pris *en charge par un sujet* – il est toujours rapporté à un sujet, source des repérages temporels, spatiaux, personnels ;
- Il est *régi par des normes* – il respecte les conventions qui relèvent des lois du discours ;
- Il est un *procès cognitif* de nature inférentielle.

Ces caractéristiques du discours se situent à un si haut degré de généralité qu’elles sont peu opérationnelles pour les réalisations discursives concrètes. Il est donc utile, à des fins d’analyse, d’essayer de cerner le discours selon des repères distinctifs. Or, les régularités formelles, compositionnelles, ainsi que l’ancrage social et communicationnel permettent de rechercher des genres du discours dont l’usage servira son application fonctionnelle et pratique. Une telle démarche nous amènera à concrétiser l’usage du discours pour le contexte formatif de notre étude.

1.2. Les genres du discours

En adoptant l’affirmation que le discours est créé dans un contexte défini dont il dépend, nous pouvons admettre que c’est le type de *contrat de communication* qui va différencier les discours. Le contrat signifie l’existence d’un accord entre les sujets de l’acte de communication qui indique les normes et les conventions sociolinguistiques garantissant l’intercompréhension. Il leur attribue des *places* et des *rôles* respectifs dont dépend le choix des formes linguistiques. Le discours est donc institutionnalisé et son usage dépend de multiples facteurs comme : positionnement dans un champ³⁹ discursif (p.ex. discours pédagogique), type de l’activité sociale (p.ex. discours pédagogique), catégorie du sujet (p.ex. discours des enseignants) ou fonction linguistique (p.ex. discours ludique) (cf. Grzmil-Tylutki 2005 :25).

Les tentatives de classification du discours reflètent la multitude de ses approches interprétatives. De cette manière, nombreuses typifications rendent compte de la richesse des contextes sociaux dans lesquels est pratiqué le discours (*typologies de situations de*

³⁹ Un *champ* discursif indique un espace discursif découpé dans l’*univers* discursif (ensemble des discours qui cohabitent et interagissent dans une conjoncture donnée) où plusieurs formations discursives entrent en relation de concurrence (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 97).

communication), de ses fonctions langagières et communicatives (*typologies par fonctions du langage et sociales*) et de la complexité de sa structure transphrastique (*typologies séquentielle des textes*) (Maingueneau 2007 : 36-39 ; cf. aussi Grzmil-Tylutki 2005 :35).

Les classifications hésitent entre l'emploi des termes : *type* et *genre* du discours. Dans une typologie issue de l'œuvre de Bakhtine (1979/1984), les genres du discours, traités comme des organisateurs structurant la parole, sont divisés en deux groupes partageant un fonctionnement dialogique : *les genres du discours premiers* (ceux de l'échange quotidien déterminé par les situations) et *les genres du discours seconds* (ceux de l'échange culturel, majoritairement écrits) (cf. Peytard et Moirand 1992 : 116). Le point de vue de Bakhtine souligne le rôle absolument primordial des genres du discours sans lesquels la communication serait quasiment impossible.

Dans la proposition de Dominique Maingueneau (2007 : 38), les genres de discours relèvent des types de discours (p.ex. *cours magistral/discours pédagogique*) qui se réfèrent aux grands secteurs de la société. Les types de discours ont ainsi un rôle « constituant » et une finalité symbolique par rapport aux genres. Les genres de discours dépendent des contraintes situationnelles qui déterminent les caractéristiques formelles et discursives (cf. Charaudeau et Maingueneau 2002 : 280).

Il nous paraît légitime de voir dans le *type* de discours « *l'espace sémiotisé institutionnalisé dont les limites dépendent des relations intersubjectives et situationnelles et qui détermine le cadre thématique et les fonctions pragmatiques possibles.* » (Grzmil-Tylutki 2005 :42) et de comprendre le *genre* comme un instrument de communication entre les gens qui permet d'agir verbalement dans des situations socioculturelles concrètes⁴⁰. Le genre réalise des objectifs précis choisis parmi tous les objectifs proposés par un type de discours et dans ce but il recourt à une forme déterminée (ibidem 40-48). De cette manière, le *discours pédagogique*, par exemple, est un type au sein duquel s'est développé le genre de l'*entretien* qui peut, lui-même, se revêtir encore d'un terme précisant son appartenance discursive, son but ou sa particularité : *entretien critique, entretien d'explicitation*, etc.

La distinction des genres selon leurs objectifs extradiscursifs provoquent une autre opposition: *genres institués* et *genres conversationnels*. Les premiers, aussi bien oraux qu'écrits, sont sociohistoriquement fondés et leurs participants agissent dans un cadre

⁴⁰ Dans cette perspective il est utile de mentionner aussi la définition du *genre* proposée par J.-M. Adam : « *Considérant les langues et les genres comme des composantes systémiques de base de l'interdiscursivité, nous définissons cette dernière comme un réservoir mémoriel rendant la mise en forme des énoncés (prescrivant ou prescrivant) tant à la production, qu'à l'interprétation, dans les communautés sociodiscursives (...).* » (Adam 2008 : 26).

préétabli, en jouant des rôles inchangés pendant l'acte de communication. Les contraintes discursives liées aux activités verbales exercées dans un contexte précis sont stables et connues des acteurs. Elles sont *globales* et *verticales*, car imposées par la nature de l'activité verbale. Les *genres conversationnels* sont moins institutionnalisés et imposent moins de contraintes qui sont d'ordre *local* et *horizontal* (enchaînement des tours de parole, formules d'ouverture et de clôture des échanges) résultant des stratégies et de négociations entre les partenaires. De très nombreux genres institués du discours se différencient selon le critère du degré de la routinisation des formes utilisées. Ainsi le courrier commercial est un genre très contraignant par rapport au cours universitaire et encore plus par rapport à un texte poétique. Un entretien peut aussi revêtir des formes plus ou moins instituées – *entretien d'embauche* est certes plus formel qu'un *entretien de commentaires* de stage. Cette distinction établie par Maingueneau (cf. 2002 :74-78) attire l'attention sur l'interdépendance entre la situation d'énonciation et la forme du discours construit à son occasion par les auteurs qui y jouent des rôles imposés.⁴¹

Revêtu d'une forme stable et socialement reconnue, tout genre de discours est soumis aux conditions de réussite qui garantissent leur fonctionnalité communicative :

- une *finalité reconnue* – le genre de discours vise une modification précise du contexte (entretien de commentaires – avancer la professionnalisation du formé) ;
- le *statut des partenaires légitimes* - le genre détermine les places et les rôles des co-énonciateurs qui sont ainsi capables de gérer leur situation d'énonciation. Il arrive que le statut est légitimé d'emblée par l'institution (étudiant/professeur) ;
- le *lieu et le moment légitimes* – chaque genre implique un lieu et un temps de production appropriés ;
- un *support matériel* – tout genre de discours adopte un mode d'existence matériel ;
- une *organisation textuelle* – le genre s'organise dans une structure selon les règles qui lui sont propres.

La réalisation de ces conditions garantit l'efficacité de l'acte de communication dans ce sens que l'acceptation du choix du genre de discours par les co-énonciateurs facilite la production et la réception du discours construit. Cette valeur normative et prescriptive des genres facilite les échanges langagières et l'intercompréhension des interactants. Pourtant, dans la perspective de l'analyse du discours, envisager le discours par le biais du genre qu'il représente peut apporter un autre avantage. Ceci permet de situer le discours analysé par

⁴¹ Dominique Maingueneau (2007 : 60-65) parle de la *scène d'énonciation* qui met en jeu le type de discours, le genre de discours et la *scénographie* instituée par le discours même.

rapport aux caractéristiques et fonctions qu'il engendre et de cette manière, de limiter le champ d'observations aux facteurs jugés comme pertinents pour une situation donnée. Tel sera le cas de notre analyse qui se voue aux enjeux pragmatiques dans le domaine de la didactique professionnelle de futurs enseignants de langues et qui, compte tenu ses objectifs, considérera le discours par le truchement d'un genre spécifique - l'entretien de commentaire de stage⁴².

Les remarques des sections précédentes, en cherchant à saisir le phénomène du discours selon les acceptions choisies, nous permettront par la suite de l'approcher dans un contexte propre à notre recherche. En effet, il paraît que le discours de situations éducatives, vu ses objectifs et propriétés formelles spécifiques, demande une prise de distance particulière par rapport aux caractéristiques formulées dans le II. 1.1.5.

1.3. Proposition d'approche du discours dans le contexte pédagogique et formatif

Le discours dans l'éducation est interprété de diverses manières qui témoignent d'une multitude d'optiques adoptées par rapport au processus d'enseignement/apprentissage. Pourtant le premier critère de distinction constitue la situation de communication (institutionnalisée et aux finalités prescrites) qui convoque d'autres spécificités déterminants selon les auteurs dont nous citons quelques-unes à titre d'exemple :

- ce discours ne possède pas de propres contenus discursifs. C'est la somme d'autres discours reliés entre eux par des moyens discursifs, servant leur transmission et acquisition (cf. Bernstein 1990 in Labocha 1996 :33). Il sert d'intermédiaire entre les discours spécialisés et leurs récepteurs (cf. Beacco et Moirand 1995);
- ce discours recourt aux propres moyens langagiers, il se compose d'une panoplie d'actes de discours spécifiques, échangés entre les participants de la situation éducative dans le but de répondre aux besoins du contrat de communication (Skowronek 1999 ; cf. aussi Kawka 2001) ;
- ce discours est de nature interactive par excellence (Labocha 1996 ; Peytard et Moirand 1992 ; Klus-Stańska 2002) ;
- ce discours se déroule à travers interactions spécifiques (Sinclair et Coulthard 1975 ; Cicurel 2001) et celles-là sous-tendent des opérations cognitives (Bruner 1993 ; Mari-Barth 1993) ;
- ce discours instaure des relations personnelles particulières (cf. Janowski 1995 : 110-115 ; Kramsch 1984 : 57 ; Ricci 1996 : 145) ;

⁴² Vu le profil formatif retenu dans le Chapitre I, dont un des leviers est la communication à visées professionnalisantes, nous étudierons la problématique d'entretien plus amplement dans la partie consacrée à l'analyse de pratique (cf. Chapitre III).

- ce discours remplit des fonctions plurielles dont les plus importantes sont : communicative et cognitive (Żydek-Bednarczuk et Zeler 1996 ; Klus-Stańska 2002 ; Altet 1994), etc.

Le discours dans le contexte éducatif ainsi caractérisé témoigne d'une grande complexité, celle-là étant encore renforcée par une certaine confusion terminologique - dans les textes consacrés à ce type de discours, il est question du *discours didactique*, du *discours pédagogique*, du *discours de classe*, du *discours scolaire* ou du *discours éducatif*. En croyant que la terminologie reflète la manière de saisir la problématique visée, nous tenons à préciser et expliquer notre choix dans ce domaine, celui-ci reposant sur la compréhension de la notion de la pédagogie.

1.3.1. Le discours *didactique* vs *pédagogique*

L'objectif central du discours dans l'éducation est de *faire apprendre*. Cette orientation nécessite des choix de moyens et de techniques au niveau organisationnel, communicatif, interpersonnel. De cette manière, il est justifié de faire distinction entre deux facettes du processus discursif en éducation – d'un côté lié à la pédagogie et de l'autre à la didactique.

La pédagogie recouvre « le champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, par l'action interactive dans une situation éducative donnée. » (Altet 1997 : 10). Dans ce sens, il est utile de distinguer la *didactique* (domaine de la gestion du savoir préalable au moment de la leçon) de la *pédagogie* qui est le traitement et la transformation « de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situation pédagogique pour l'apprenant. » (ibidem : 11). A ces deux types d'actions enseignantes nous faisons correspondre deux types de discours :

- le discours *didactique* relatif aux manuels, notes, fiches pédagogiques, etc. ;
- le discours *pédagogique* qui correspond au discours interactif des échanges en classe.

Le discours didactique renvoie prioritairement au discours comme texte⁴³ qui offre une forme assez fixe aux connaissances et savoirs à acquérir (dans la didactique de langues, les

⁴³ La problématique de distinction entre le discours et le texte attire l'intérêt de plusieurs chercheurs. Elle s'articule souvent par le biais de deux facteurs : *matérialité et contexte*. Teun A. van Dijk (2001) comprend le texte comme un objet, un produit matériel des conduites verbales et l'opposé à l'énoncé considéré comme un produit oral. Les deux types de communication humaine relèvent du discours à condition d'être envisagées dans le contexte de production. Jean-Michel Adam propose une distinction qui repose sur la prise en compte de conditions de production : le texte est un objet abstrait, dépourvu de son contexte, tandis que le discours est « un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans

textes exposent les apprenants à la langue cible selon une perspective lexicale, grammaticale ou discursive de choix). Le discours pédagogique relève particulièrement du paradigme interactionniste et communicatif du discours lequel est considéré comme responsable des processus acquisitionnels survenus grâce à l'action enseignante. **Le discours est ici oral, interactif, de nature instable, car issu de la rencontre de plusieurs subjectivités qui le co-construisent.** La distinction entre les deux discours n'a pourtant rien de définitif – les deux discours s'imbriquent et s'entremêlent continuellement dans le processus d'enseignement/apprentissage, le didactique se manifeste dans le discours pédagogique qui le modifie par le biais de l'expérience et de la réflexion. Cependant, pour les besoins de notre recherche qui étudie les ressources d'une formation initiale des enseignants à visées actionnelles et socio-constructionnistes, cette différenciation sera essentielle. Le profil de formation retenu veut la fonder sur les échanges communicatifs dans le « temps synchronique ». En outre, il suppose opportun de fonder ceux-là sur les interactions verbales observées de la classe de langue. Il en résulte que notre étude se réfère prioritairement au discours pédagogique. Nous essaierons de voir maintenant s'il diffère selon son emploi dans l'action enseignante ou formative, s'il est justifié donc de parler du discours pédagogique d'une formation professionnelle des enseignants de langues.

1.3.2. Le discours *pédagogique* vs le discours *formatif*

Malgré les différences de buts et de méthodes entre la pédagogie et la formation des adultes, nous croyons que le discours relatif à la formation des enseignants peut être considéré comme un discours pédagogique par excellence, dans le sens de remplir les conditions suivantes :

- c'est l'ensemble des interactions de nature verbale à visée extralangagière de type praxéologique ;
- c'est un moyen servant la transformation de connaissances, de représentations, de schèmes de sens des interactants ;

une situation (participants, institutions, lieu, temps) (Adam 1990 :23). Les deux concepts ne sont pas opposés, bien au contraire, « ils se chevauchent et se recoupent en fonction de la perspective d'analyse choisie » (Adam 2005 : 30). Le discours est ainsi présenté par Adam comme une unité relevant du *textuel* et du *contextuel*. L'opposition discours/texte est autrement abordée par Jean-Paul Bronckart (1996) qui traite le texte comme une entité générique, « (...) toute production verbale située, qu'elle soit orale ou écrite » (1996 : 73), qu'il soumet à une méthodologie contextuelle tenant compte des relations d'interdépendance entre le langagier et l'extralangagier. Dans cette approche le texte constitue l'unité supérieure par rapport au discours qui est considéré par Bronckart comme segment entrant dans la composition d'un genre de texte qui est l'effet d'une sémiotisation et d'une mise en forme discursive spécifiques. Selon cet auteur, le texte est classifié en genres et le discours en types. Dans notre étude, nous considérerons le texte comme un discours spécifique, celui dont le support est l'écriture.

- la situation de communication est de type institutionnel et elle impose des rôles et des places spécifiques aux interactants qui acceptent le *contrat de communication* ;
- le discours recourt au répertoire spécifique d'activités discursives susceptibles de réaliser les objectifs liés au contexte.

Selon la définition de type et genre de discours retenue plus haut (cf. II. 1.2.), nous considérons que **le discours pédagogique et formatif constitue le même type discursif** dont les réalisations spécifiques dépendent des variables liées au public impliqué (son âge, sa biographie scolaire et interactive, ses préaquis) et au cadre interactif imposé (type d'établissement, objectifs visés). Ainsi, les caractéristiques du discours pédagogique qui émergeront du sous-chapitre consacrée aux enjeux du discours pédagogiques (cf. II. 2.) pourront s'appliquer aussi au discours formatif, du moins dans son cadre général⁴⁴.

Ayant déterminé les acceptions relatives au discours dans le contexte éducatif de notre recherche, nous croyons nécessaire d'explicitier comment nous comprenons son fonctionnement dans le **processus d'enseignement/apprentissage/formation**. Vu l'importance de la notion du discours pour les sections à venir, nous tenterons maintenant d'en proposer une définition valable pour le profil formatif retenu plus haut.

1.3.3. Le discours pédagogique – définition

Prenant en considération les réflexions relatives au statut général du discours et sa spécification due au type discursif précis, nous proposons une définition suivante du discours pédagogique :

Le discours pédagogique est une production verbale interactive visant la communication et la réalisation d'une action éducative et formative, pourvue d'une structure interne relative au genre de discours adopté et soumise à un procès dynamique de construction sous-entendant des activités cognitives importantes, ancrée dans un contexte précis dont elle dépend et qu'elle influence.

Le discours qui nous intéressera dans nos recherches sera **dialogué et oral**, se caractérisant par une dimension essentiellement **interactive, relationnelle et affective**, et pour cette raison nous allons utiliser la notion du discours dans son acception interactive et

⁴⁴ Le *discours pédagogique de formation* ou le *discours formatif* (nous retenons les deux dénominations comme univoques) fera objet d'étude dans le Chapitre III, où il sera entrevu comme un des outils de l'analyse de pratique, et dans le Chapitre IV (étude empirique) où sa réalisation concrète sera soumise à une analyse selon des critères formatifs retenus dans l'étude.

conversationnelle⁴⁵. Bien que tout discours doive être transcrit pour des besoins d'analyse, nous ne ferons pas de distinction entre le discours oral et le texte dans nos investigations, en croyant que l'écrit n'est dans ce cas qu'une forme transitoire et instrumentale du discours oral. Une telle définition du discours **inscrit notre étude dans une orientation constructiviste du discours qui relève à la fois de la perspective cognitiviste et interactionniste du phénomène**. Cette optique nous permettra de questionner le potentiel du discours pédagogique pour la réalisation des visées de la formation initiale et de rejoindre ainsi les enjeux pratiques de notre recherche. Effectivement, après avoir retenu la dite définition, nous observerons le discours pédagogique du point de vue de :

- sa contribution au développement cognitif et social de l'apprenant ;
- ses apports à la construction de savoirs et compétences ;
- sa capacité de transformer les pré-acquis de l'apprenant ;
- son impact particulier sur l'apprentissage/enseignement de langues étrangères.

De cette manière, nous espérons pouvoir cerner la capacité pragmatique et praxéologique du discours pédagogique, celle d'influencer l'action enseignante et formative de futurs enseignants de langues étrangères.

2. Les valeurs éducatives du discours pédagogique

Les conduites langagières étaient toujours au cœur de toute réflexion au sujet de l'enseignement-apprentissage. Cet intérêt porté au langage s'expliquait d'abord par la place qu'il occupait nécessairement dans la transmission magistrale de connaissances effectuée par la parole de maître qui, dans cette perspective, jouait le rôle du véhicule de contenus arbitrairement sélectionnés. Une telle approche du langage dans l'enseignement favorisait nettement une seule fonction du langage⁴⁶ – la fonction représentationnelle qui se limite à exprimer les actions et les rapports entre elles. Les deux autres, pragmatique et interactionnelle, étaient sensiblement négligées. Effectivement, les courants traditionnels de pédagogie ne considèrent pas le processus d'EA dans sa dimension praxéologique et relationnelle - la communication se déroule à sens unique, d'un enseignant actif vers un apprenant inactif et la seule interaction importante apparaît entre l'enseignant et son savoir.

⁴⁵ Dans notre étude nous utilisons en alternance deux notions : *discours interactif* et *interaction discursive*, les deux renvoyant à la même réalité, vu les définitions retenues (pour la définition de l'interaction voir II. 2.4.1.). La distinction entre elles porte sur l'intensité d'accent mis soit sur le discours, soit sur la « rencontre » interactive.

⁴⁶ La présente typologie de fonctions du langage/du discours met en relief seulement les trois grands aspects : la faculté de représenter le monde, celle d'influencer le monde et celle de communiquer avec les autres. D'autres typologies plus détaillées ou « spécialisées » dénombrent d'autres fonctions qui s'inscrivent néanmoins dans la présente répartition tripartite (ex. Bühler 1934 ; Jacobson 1963 in Charaudeau et Maingueneau 2002 : 265-266).

Le langage est important en tant qu'instrument de rhétorique au service de l'apprentissage compris comme un processus de réception de savoirs.

La conception *magistro-centriste* (cf. Altet 1997 : 17) ou *instructionniste* du processus d'enseignement/apprentissage, quoique dominante dans l'histoire de la pédagogie, était depuis l'Antiquité complétée par de nombreuses pratiques qui accordaient un autre rôle à l'acte communicationnel en situation d'enseignement. Les courants contemporains de pédagogie, dits *pédagogies de l'apprentissage*, sont centrées sur l'apprenant, ses besoins, facultés, objectifs. Elles s'efforcent de comprendre les mécanismes au cœur du processus d'apprentissage, dans le but de soutenir l'apprenant dans la construction personnelle du savoir. Ces nouvelles approches sont fondées sur des assises théoriques très diverses qui considèrent le langage comme l'un des facteurs décisifs pour le développement de l'homme. Il nous paraît utile, vu la place accordée au discours dans notre recherche, de déterminer quelles sont ses majeures fonctions dans le processus d'enseignement/apprentissage.

2.1. Le rôle plurifonctionnel du discours dans l'enseignement/apprentissage

En parcourant les plus grandes conceptions psychologiques et leurs corollaires en sciences d'éducation, nous avons recensé la panoplie suivante de fonctions attribuées au discours :

DISCOURS	(1)	(2)	fait modifier l'agir	assure un accès consensuel au savoir
stimule les comportements				
structure le savoir incite la découverte		(3)		
construit la conscience et le savoir soutient la résolution des problèmes				(4)
témoigne des représentations et processus mentaux				

Schéma 3 : Les grandes fonctions accordées au discours dans le processus d'enseignement/apprentissage (élaboration propre).

Le discours est ainsi perçu selon plusieurs optiques, visualisées dans le schéma 3, qui en accentuent des propriétés variées. Les courants béhavioristes favorisent les performances des apprenants au détriment des processus mentaux (1). La communication verbale se limite alors

aux échanges de stimulus et de réponses, assistés d'épisodes de renforcement, et comme telle, ne possède qu'une fonction mécanique dans le processus d'enseignement/apprentissage⁴⁷. Néanmoins, il en ressort une dimension actionnelle du discours qui *fait faire* les sujets engagés, bien que le discours ainsi construit soit schématique artificiel et encourage la formation des automatismes langagiers et cognitifs. Il est au service du dressage comportemental qui ne garantit que des résultats superficiels de l'apprentissage. Les approches cognitivistes et constructionnistes considèrent le discours comme un facteur inhérent à l'environnement de l'apprentissage, un instrument servant les processus mentaux dans la construction autonome du sens (cf. I. 3.3.). De cette manière, les échanges pédagogiques permettent de diagnostiquer les besoins des élèves, d'identifier les sources de difficultés et de soutenir la solution des problèmes (2) (3). Enfin les courants socioconstructivistes mettent en exergue l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage, lesquelles offrent l'opportunité d'un discours exploratif, guidant la découverte et la solution des problèmes (cf. I. 3.4.2.). Dans cette perspective, le discours sert à négocier et étayer les contenus de l'apprentissage (5).

Le profil de la formation retenu, ainsi que la mise en place de grands leviers formatifs déterminés dans le premier chapitre de notre étude, nous amènent à favoriser la contribution socioconstructiviste du discours aux processus d'enseignement/apprentissage/formation. Etant donné que nous cherchons à prouver l'utilité du discours pour la professionnalisation des enseignants de langues, nous essaierons de sonder maintenant son impact sur la construction des apprentissages, aussi dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

2.2. Les apports du discours dans la construction des apprentissages

Les recherches menées sur le discours pédagogique depuis les années 60 du XXe siècle tentent d'analyser comment les échanges menés en situation pédagogique peuvent influencer les processus acquisitionnels⁴⁸. Pourtant, seulement avec la grande étude de

⁴⁷ Le behaviorisme comprend le langage comme « somme des habitudes verbales d'un individu, et la pensée comme le langage sub-vocal » (Bronckart 1977 : 22). Le langage possède selon les behavioristes une faculté supplémentaire qui le distingue des autres comportements humains – il est capable, en dénommant des objets, de susciter des réactions, d'autres comportements observables. Les behavioristes considèrent le langage sans prendre en considération de telles données inobservables que : intentions, idées, sentiments. Ils excluent aussi du champ d'investigations la notion de la signification qui est impossible à identifier au niveau des mots et de phrases, ainsi que la situation de communication qu'il définit comme « épisode verbal global » (Skinner 1957 : 2). Les conceptions behavioristes ont largement influencé la communication scolaire, surtout en ce qui concerne le traitement mécanique du schéma I - R - F (*Initiation - Response - Feedback*). Néanmoins, un tel point de vue est inadmissible dans le contexte de l'apprentissage constructif dont l'essentiel réside en acte d'interprétation.

⁴⁸ Les études de Bellack et Flanders sont parmi les plus anciennes et les plus connues (cf. Dessus 2007). Elles s'inscrivent dans les recherches centrées sur l'étude de l'enseignement (*teacher talk*) qui cherchent à relier le comportement verbal du maître aux résultats d'apprentissage des élèves. En France, ce paradigme fonctionnaliste

Sinclair et Coulthard, effectuée en 1975, le discours est considéré sous l'angle de son organisation interactive⁴⁹. Ceci ouvre le chemin aux recherches qui se vouent à l'observation des classes dans le but de comprendre de quelle manière les interactions discursives contribuent à structurer l'organisation d'apprentissage et comment les comportements adoptés sont reliés au contexte psychologique et social (cf. Kramsch 1984 : 48-49). L'interaction en classe n'est plus considérée en tant qu'une suite d'événements isolés, mais comme une unité qui ne peut être comprise en faisant abstraction de la situation. Les chercheurs font attention aux thèmes du discours, manières de prise de parole, fonctions des énoncés. Ils ne se bornent plus à observer les événements de surface, mais ils cherchent à saisir les réalités cognitives qui sous-tendent les interactions discursives (p.ex. Bouchard 1983 ; Ali Bouacha 1984 ; Mari-Barth 1993 ; Altet 1994 ; Cicurel 1996 ; Bronckart 1996 ; Klus-Stańska 2002 ; Filliettaz 2009).

Les résultats de recherches démontrent plusieurs réalisations et applications du discours pédagogique en classe, lesquelles peuvent tout de même être classifiées en deux grands groupes :

- les pratiques pédagogiques qui maintiennent le discours dans sa fonction transmissive. La valeur cognitive du discours est sous-estimée et il est orienté vers la réalisation de stratégies d'enseignement qui visent à stimuler les effets prévus chez l'apprenant (cf. Żydek-Bednarczuk et Zeler 1996). Il en résulte un discours centré sur l'enseignant, incapable d'activer réellement les apprenants à rechercher la solution des problèmes (cf. Klus-Stańska 2002).
- les pratiques pédagogiques favorisant la médiation discursive comme élément incontournable d'une pédagogie visant la créativité et l'autonomie. Elles proposent des instruments spécifiques, élaborés dans le but de faire face aux besoins de situations pédagogiques réelles et spécifiques, qui

est représenté p.ex. par E. Bayer (1973) et ses recherches sur le rendement des élèves face aux comportements des enseignants. Le discours y est analysé du point de vue de ses fonctions pédagogiques.

⁴⁹ Comme première, elle a pris en considération non seulement les aspects psychologiques des échanges en classe, mais surtout leurs aspects langagiers et discursifs. Les chercheurs ont constaté que la plus fréquente séquence d'échanges dans le discours pédagogique est constituée de trois interventions : *Initiation* (enseignant initie l'échange) – *Response* (l'élève répond) – *Feedback* (réaction de l'enseignant). Des classes d'interventions spécifiques correspondent à la structure I-R-F : I – *Opening* (ouverture), R – *Answering* (réponse) et F – *Follow-up* (complètement), et elles se composent à leur tour d'actes de langage caractéristiques qui remplissent de multiples fonctions dans les interactions pédagogiques. Ils ont conclu au caractère rituel du discours de classe relatif aux besoins de la situation de communication. (cf. Kawka 1999 : 38-39).

approchent le discours en sa fonction socioconstructiviste (cf. La Garanderie 1984 ; Kramsch 1984 ; Altet 1994 ; Vermersch 1994 ; Perraudeau 1998).

Le deuxième genre de pratiques scolaires nourrira notre réflexion au sujet des apports du discours dans un processus d'enseignement/apprentissage qui se veut constructif, activant et social. Nous questionnerons les conditions favorisant la construction de savoirs dans le discours, présenterons des exemples de sa réalisation, en nous attardant au rôle du discours dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

2.2.1. Produire et interpréter le discours pour apprendre

Notre définition du discours pédagogique le présente comme un procès dynamique de construction sous-entendant des activités cognitives et ancré dans un contexte dont il dépend (cf. II. 1.3.3.). De l'autre côté, tout processus d'apprentissage, considéré de la perspective cognitiviste et socioconstructiviste, résulte aussi des opérations mentales mises en jeu dans une situation précise, en vue de répondre aux exigences du milieu. Il est essentiel donc de constater les liens qui se tissent entre les mécanismes cognitifs engagés dans le processus de production/interprétation du discours et celui d'apprentissage. C'est pour cette raison que nous analyserons premièrement le processus de production/interprétation du discours et ses corollaires avec les processus acquisitionnels.

2.2.1.1. Le discours en tant que résultat de négociations

Parmi les objectifs principaux des approches cognitives du discours il y a l'étude de processus qui sous-tendent la production langagière. Dans de nombreux modèles du processus discursif, malgré la diversité de points de vue, un consensus s'installe au sujet de l'importance de *la composante conceptuelle* dans l'élaboration du discours⁵⁰. Il s'agit des représentations subjectives des individus engagés dans le discours (cf. I. 1.2.). Ceci est valable également pour le processus de sa production que de sa compréhension. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné au II. 1.1.2., il est difficile de séparer les deux processus, car les deux reposent sur le principe *de l'interprétation mutuelle* des données fournies par le discours selon les ressources conceptuelles de base. Il est donc justifié de concevoir les deux processus en termes d'une *interprétation* qui soutient les processus de production et de compréhension du discours.

⁵⁰ A côté de celle-là, on distingue aussi les composantes : linguistique (responsables de la transmission des idées) et articulatoire (exécute une production articulatoire ou graphomotrice) (cf. Bourdin 1999 : 124).

En entamant un échange discursif, il est question en premier de *d'activer, de sélectionner et d'organiser* des informations qui doivent être mises en discours. Ces informations (ou représentations) servent de base de données aux activités discursives. Activées dans le discours, elles font apparaître leur nature dynamique, ce qui veut dire qu'elles se modifient selon les occurrences survenues durant la production. L'énonciateur recourt d'abord aux représentations stockées dans la mémoire à long terme, des connaissances disponibles relatives à ses expériences, à la situation, au domaine de référence ainsi qu'à la langue utilisée, et ensuite aux représentations créées pendant l'activité verbale en interaction avec lui-même, avec des co-énonciateurs ou avec des supports de production verbale (réajustements du plan du discours, des objectifs poursuivis)⁵¹ (cf. Esperet 1990 : 9). Le discours est ainsi un processus dynamique qui résulte « d'une série des décisions que chaque participant prend à tout moment à la fois en fonction du discours déjà accompli et ce vers quoi il tend en fonction de ses objectifs et de ses stratégies : à chaque moment, le locuteur doit choisir entre plusieurs options qui se présentent à lui. » (Carton 1981 : 53). En outre, les représentations engagées sont organisées prenant en compte de multiples facteurs parmi lesquels la plus importante semble être l'intention communicative de l'énonciateur relative aux attentes inférées du co-énonciateur. Plusieurs niveaux organisationnels du discours (cf. Tomlin et al. 2001 : 48-95) reflètent les thèmes et les références du discours, sa macro- et microstructure, etc. Le message préverbal, une sorte de jugement central, ainsi construit, subit ensuite des traitements au niveau phonologique, lexical et grammatical pour passer enfin à l'appareil articulatoire responsable de la production verbale⁵².

Le processus de compréhension du discours ne constitue pas simplement le contraire de sa production. La majorité de modèles de compréhension postulent que la compréhension repose sur la construction d'une représentation du discours qui est relative aux connaissances antérieures de l'individu et aux informations venues du discours et qui résulte donc de l'interaction entre les propriétés du discours et les caractéristiques du sujet (cf. Denhière et Baudet 1995). Autrement dit, la signification du discours se construit dans un processus actif allant de la simple saisie des informations jusqu'à leur intégration sémantique dans le réseau

⁵¹ Van Dijk parle à ce propos d'un *modèle contextuel* compris comme « modèle mental de ce à quoi [...] ils assistent, ce sur quoi ils se focalisent ou ce qu'ils trouvent pertinent au fur et à mesure du déroulement de la situation de communication » (Van Dijk 2009 source électronique). Ce modèle englobe plusieurs facteurs (scène, participants, action) dont le respect influe sur le discours produit.

⁵² Il existe plusieurs modèles qui perçoivent autrement les processus de production discursive (modèle sériel, en cascade ou interactif). A l'heure actuelle, les modèles interactifs de la production verbale (ex. Dell 1988), qui considèrent que les trois niveaux de représentations (sémantique, lexical et phonologique) interagissent et s'influencent mutuellement semblent s'avérer plus pertinentes pour l'explication du processus en question (cf. Bonin 2003).

existant de connaissances, en passant par un processus interprétatif qui prend en compte aussi bien les traces du discours que les données explicitées par les inférences (p.ex. Van Dijk et Kintsch 1983 ; Denhière et Baudet 1995). Afin de saisir la signification d'un discours, l'individu active ses structures mentales (connaissances, significations et schèmes de sens) et les processus mentaux capables d'approcher les structures existantes des données du discours (perception, inférences, activation de mémoire, etc.) (cf. Denhière et Baudet 1995 : 46 - 51). De cette manière, la compréhension du discours se construit graduellement et ressort d'un jeu interactif des facteurs externes et internes⁵³.

Le discours, tant en production comme en compréhension, se caractérise par une forte interactivité. Premièrement, il s'agit des interactions entre les représentations et le discours, les schémas et le discours, le discours et propositions psychologiques ou de l'interdiscursivité dans le sens bakhtinien, etc. En second lieu, les interactions entre les co-énonciateurs des échanges constituent la base du discours oral interactif. Or, celui-là procède par de petites « portions » de production et de compréhension contribuant à l'élaboration d'un jugement plus ou moins cohérent au sujet de la problématique traitée. Le sens est négocié en temps réel durant une rencontre qui met en tête à tête des représentations, des modèles de situation et de ligne de conduite toujours différentes et parfois difficilement compatibles. Le discours revêt ainsi une structure fondée sur quelques mouvements alternatifs (cf. Breen et Candlin 1980 dans Kramsch 1984 : 17) :

- *l'expression initiale* qui fait connaître un point de vue ou information (résultat de mécanismes internes) ;
- *l'interprétation* – identification des signaux, recensement des informations et des thèmes abordés et engagement cognitif et affectif dans la compréhension mutuelle ; assimilation des faits nouveaux dans ses propres représentations et éventuelle accommodation par la modification des représentations actuelles ;
- *l'expression* – un sens nouveau est produit. Il englobe le sens premier soumis à l'interprétation et le sens second, modifié par le travail d'assimilation et d'accommodation, une sorte de représentation collective des participants du discours ;

⁵³ Parmi les facteurs internes, les conatifs et les affectifs semblent exercer une influence de première importance sur le processus de compréhension et particulièrement, l'activation de représentations, schèmes et processus (voir à ce propos Karpińska- Szaj 2005 : 35-48 ; Maruszewski 2002 : 375-386). C'est spécialement valable pour le domaine d'éducation pour lequel la question du *comment* accéder à la compréhension/production/mémorisation de contenus conçus en termes de discours est de première importance. Sans analyser en détails cette question, notre étude aborde pourtant les questions d'impact de l'affectivité sur la construction du discours et d'apprentissage à travers l'analyse de relations interpersonnelles en formation.

- *la négociation* – les ajustements du discours s’opérant entre la signification voulue et exprimée, entre le sens perçu et le sens reconstruit, entre les stratégies d’interprétation et les stratégies d’expression et dont le but est l’intercompréhension des co-énonciateurs.

Cette manière de concevoir les échanges discursifs met en exergue leurs deux aspects : **interactivité et négociabilité**. Ceci permet de considérer le discours en tant qu’une construction collective du sens. Il est aussi possible d’en déduire que le discours, à travers les opérations inhérentes à sa production et interprétation, contribue à la construction de connaissances, de représentations, d’attitudes et de jugements, bref à l’apprentissage de l’individu. **Il se construit et participe à la construction plus profonde de l’homme**. C’est cette qualité du discours qui est exploitée dans les processus acquisitionnels à visée constructive. Le point suivant explicitera les liens entre le discours et l’apprentissage fondé sur la construction et négociation du sens.

2.2.1.2. Le discours pédagogique à visée constructive

Les conceptions qui considèrent l’apprentissage comme un processus de construction de nouveaux acquis, croient que ceux-ci s’élaborent en tant qu’une nouvelle signification issue de l’interprétation de l’environnement d’apprentissage (cf. I. 1.1. ; 3.3.1. ; 3.4.2.). Cet environnement englobe aussi bien le cognitif, le situationnel que le linguistique, le discours produit à l’occasion de l’apprentissage. Le truchement du discours permet d’avancer l’interprétation, en facilitant la catégorisation de nouveaux objets et leur assimilation dans les schémas existants (Bruner 1983 ; Barth 1993 ; Mezirow 2000). Nombreuses sont les conceptions qui distinguent le discours oral dialogué, donc pédagogique (cf. notre définition du II. 1.3.3.), comme le lieu possible de modifications dynamiques et interactives de représentations ou de jugements permettant de faire progresser les compétences plurielles de l’apprenant (Bruner 1983 ; Barth 1993 ; Perraudon 1998 ; Mezirow 2001 ; Klus-Stańska 2002). De cette perspective, le **discours pédagogique devient le moyen privilégié de la régulation de l’apprentissage**, car il soutient « les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l’ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l’apprenant. » (Allal 2007 : 9). Constituant l’instrument de la médiation sociale, il active les mécanismes de co-régulation qui englobent l’autorégulation de l’apprenant et les interventions de guidage de l’enseignant. Il en résulte tout naturellement que c’est le dialogue entre les acteurs du processus didactique (enseignant/apprenant(s) ou apprenant/apprenant) qui incarne le mieux le discours dit pédagogique. Etant donné que la

problématique des échanges à visées formatives est au cœur de notre recherche empirique, nous tenterons de caractériser le dialogue de nature constructive, ce qui nous fournira des points de repères pour la suite de notre étude. Le tableau ci-dessous, en associant les apports du dialogue aux enjeux de l'apprentissage socioconstructif, résume plusieurs conceptions et réalisations pédagogiques.

Enjeux de l'apprentissage socioconstructif	Apports du discours pédagogique
Négocier le savoir dans la confrontation de subjectivités.	Le dialogue argumenté permet le guidage du raisonnement de l'apprenant (cf. Perraudeau 1998).
Susciter le conflit cognitif dans le but de décentrer les perspectives existantes.	Il confronte l'apprenant avec des exemples « positifs » et « négatifs », l'incite à construire des connaissances provisoires, initie des échanges argumentatifs, instaure des doutes par un questionnement adéquat (cf. Mari-Barth 1993).
Baser l'apprentissage sur la recherche de solution de situations-problèmes.	Le dialogue est capable de gérer la recherche en présentiel et d'adopter les problèmes aux modifications situationnelles (cf. Minder 2007).
Impliquer l'apprenant à la construction autonome du savoir. Eviter la coercition.	Le dialogue instaure les interactions qui engagent directement l'apprenant (cf. Klus-Stańska 2002).
Fonder l'apprentissage sur le partenariat cognitif.	Le dialogue qui se base sur la rationalité renvoie uniquement à l'autorité d'expertise (cf. Mari-Barth 1993).
Amener à faire comprendre le raisonnement. Faciliter la prise de conscience du profil d'apprentissage.	Le dialogue amène à verbaliser le processus d'apprentissage – déroulement, causes de décisions (ex. Vermersch 2004). Le dialogue sert ici à expliciter la structure des gestes mentaux et ainsi à saisir les habitudes mentales favorisées dans l'exécution d'une tâche (cf. Gaté 2002).
Assurer le cheminement cognitif par des instruments adéquats.	Le dialogue poursuit des buts didactiques à travers un questionnement –échafaudage qui

	soutient l'activité cognitive de l'apprenant (cf. Bruner 1983).
Instaurer une communication égalitaire qui réalise des objectifs constructifs d'apprentissage.	Le dialogue offre des possibilités de pratiquer un discours exploratoire qui favorise « la recherche de la piste » (cf. Klus-Stańska 2002 : 125).

Tableau 3 : Les apports du dialogue à l'apprentissage socioconstructif (élaboration propre)

Le présent recensement permet de soutenir que le contact personnel instauré par le dialogue apporte des avantages bénéfiques pour le processus d'apprentissage. *Au niveau cognitif*, le dialogue permet la différenciation de moyens pédagogiques selon les besoins de l'élève. Les procédures mises en place s'adaptent au profil cognitif de l'apprenant. Or, c'est grâce aux échanges avec les apprenants que l'enseignant prend conscience de leur diversité. En plus, la structure dialogique permet la négociation du consensus et par là, le fondement de l'apprentissage sur la recherche active du sens. D'autre part, *au niveau communicationnel*, le dialogue assure une grande élasticité du discours qui s'adapte en temps réel aux possibilités et besoins de la situation, ce qui amène à la différenciation des instruments pédagogiques. Enfin *au niveau interpersonnel*, grâce au dialogue, il est plus probable d'instaurer des relations basées sur la confiance mutuelle et l'investissement personnel. Il est possible donc de conclure que **le dialogue incarne l'apprentissage situé, différencié et constructeur**. En outre, vu la richesse d'occurrences qu'il offre, il peut satisfaire des besoins pédagogiques très divers, allant de l'apprentissage scolaire « régulier » jusqu'à la formation professionnelle des adultes, futurs enseignants de langues étrangères. Etant donné que celle-là se déroule dans l'environnement particulier se référant au processus d'enseignement/apprentissage de langues, nous questionnerons maintenant les valeurs du discours pédagogique pour ce contexte didactique.

3. Le discours dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères

L'importance accordée au discours dans le processus d'EA de langues étrangères découle de son statu quo spécifique dans une classe de langue. En effet, comme le souligne Francine Cicurel « le projet didactique d'un cours de langue est d'enseigner/apprendre une langue étrangère qui se présente sous la forme d'une pluralité de discours (...) » (1985 : 15). Ces discours, quels qu'elles soient leurs formes et fonctions, visent essentiellement l'acquisition par l'apprenant de compétences plurielles en langue cible. Ainsi, on y *communique pour apprendre à communiquer*. Or, il semble que la manière de communiquer

en classe, donc le discours qui s’y construit, soit inévitablement l’expression de théories portant sur le processus d’acquisition de langues, détenues par les concepteurs de programmes et des manuels, ainsi que par les enseignants qui en sont plus ou moins conscients. Vu les objectifs de notre recherche, visant la formation de futurs enseignants à la réflexion sur leur propre démarche pédagogique à travers l’observation du discours de classe, il nous paraît légitime de commencer nos considérations dans le présent sous-chapitre par un parcours de ces théories portant sur l’acquisition/apprentissage d’une langue étrangère qui accentuent la place du discours dans ce processus.

3.1. Les théories d’apprentissage de langues étrangères face au discursif

Le discours faisait objet de nombreuses théories visant l’appréhension de processus liés à l’acquisition et l’apprentissage⁵⁴ de langues étrangères. Quoiqu’il ne soit pas prouvé que les mêmes mécanismes agissent lors de l’acquisition d’une langue maternelle et de l’apprentissage d’une langue étrangère, les recherches sur l’acquisition de la langue maternelle ont beaucoup influencé les théories de l’acquisition de la langue étrangère et pour cette raison dans celles-là se retrouvent des échos de postulats valables pour l’acquisition initiale. Dans notre analyse de l’impact du discours sur les processus d’apprentissage de langues étrangères, nous croyons utile de nous référer aux deux processus acquisitionnels.

Le discours est particulièrement présent dans les théories *interactives* ou *socio-interactives* de l’acquisition de langue. Dans le sens du socioconstructivisme de Lev Vygotsky (cf. I. 3.4.2.), le langage se développe d’abord en fonction de contacts avec l’environnement le plus proche, remplissant dès le début une fonction communicative. Le langage possède, selon Vygotsky, deux racines : l’une rationnelle et non-verbale (*le développement préverbal de l’intelligence*), l’autre verbale et non-intellectuelle (*le développement préintellectuel du langage*). De cette manière, l’acquisition de langue est dépendante des contacts de l’individu avec le milieu, ceux-ci étant véhiculés par le langage dans des discours. Les travaux de Jérôme Bruner mettent encore plus l’accent sur le caractère interactif de l’acquisition de

⁵⁴ Les notions d’*apprentissage* et d’*acquisition* ont toujours provoqué de nombreuses controverses qui reflètent différentes manières de concevoir la *langue maternelle* ou *première* et la *langue étrangère* ou *seconde*. Le terme de l’acquisition est le plus souvent adapté pour parler d’un processus du traitement langagier de type endogène, spontané, le plus souvent inconscient, relatif à la langue maternelle, tandis que l’apprentissage renvoie à un traitement exogène, conscient et contrôlé du langage qui est le plus souvent second ou étranger. Wolfgang Klein remarque pourtant que les différences entre les deux processus découlent avant tout de conditions dans lesquelles ils ont lieu, les processus responsables de cognition étant les mêmes (1989 : 13-14). En retenant cette position de Klein, dans notre étude nous considérerons les notions d’acquisition et d’apprentissage de langues étrangères comme interchangeables sans modification du sens.

langue (cf. Bruner 1983). Le chercheur suppose que l'acquisition ne serait pas possible sans le Dispositif de soutien à l'acquisition de langage⁵⁵ (*Language Acquisition Support System – LASS*) qui est assuré par l'entourage immédiat de l'enfant. Les parents aident l'enfant à structurer le monde en construisant une multitude de scénarios ritualisés (bain, repas, jeux) qui donnent l'occasion de développer le langage. Trois notions sont essentielles pour la conception de Bruner : l'*étayage* (cf. I. 3.4.2), le *format* qui renvoie aux interactions initiées par l'adulte et qui permettent l'ajustement de conduites langagières de l'enfant et le *scénario* qui assume le rôle d'encadrement familial et sécurisant assurant le progrès linguistique de l'enfant. Ainsi selon Bruner, l'acquisition de la langue est un processus constructif, interactif et collaboratif dans lequel la culture joue un rôle important, car le soutien langagier fourni par les adultes transmet également des valeurs culturelles (cf. Bruner 1983 : 281-285). Les travaux ultérieurs des pragmatistes et des sociologues de langage démontrent qu'en apprenant à parler, l'enfant vise dès le début non seulement à représenter la réalité, mais aussi à participer à la structuration du contexte, à construire une sphère de subjectivité qui lui permettra d'acquérir « un canevas d'interactions sociales dans lequel et par lequel les mots reçoivent un sens que l'enfant peut construire et reconstruire par lui-même. » (Kramsch 1984 : 25). La langue s'apprend dans le discours, à travers les conversations qui fournissent des « structures verticales » capables de développer les « structures horizontales » ou la syntaxe (cf. Scollon 1973).

Un nombre important de conceptions d'apprentissage de langue étrangère se sont développées dans le prolongement de théories issues de recherches de Vygotsky et de Bruner, en concluant à supposer une dépendance directe entre les processus acquisitionnels et la qualité d'échanges discursifs en langue cible. Elles mettent en exergue la position des facteurs interactifs et discursifs qui se réfèrent à l'influence des interactions discursives, survenues (planifiées ou non) entre les participants (enseignant-apprenant ; apprenant-apprenant) lors de l'intervention didactique, sur le processus d'apprentissage d'une langue.

Parmi les conceptions discursives ou interactives les plus répandues, il y a celle du traitement d'informations linguistiques relevant de la métaphore d'ordinateur. Selon ce modèle, l'apprenant, grâce à une *entrée* (input) du discours en langue étrangère, en *saisit* d'abord une partie qu'il emmagasine dans la mémoire à court terme (intake) et par un traitement ultérieur, en *stocke* un nombre dans la mémoire à long terme (connaissances sur la

⁵⁵ En accord avec la thèse de Noam Chomsky relative au Dispositif d'Acquisition Linguistique (DAL, en anglais Language Acquisition Device), J. Bruner présume chez l'homme l'existence d'une prédisposition innée qui assure l'accès à la communication verbale. Pourtant il envisage cette faculté dans un contexte social qui est, selon lui, un facteur indispensable à l'épanouissement de la langue.

langue). Dans ce sens, **tout l'apprentissage d'une langue commence avec l'exposition à cette langue**. Aussi selon Krashen, l'exposition à la langue cible est une condition essentielle de son apprentissage. C'est l'hypothèse d'*input compréhensible* qui suppose que l'*entrée linguistique* qu'on propose aux apprenants doit avoir deux caractéristiques : être compréhensible et contenir une marge d'informations linguistiques légèrement au dessus de connaissances des étudiants. Cette seconde condition permettra d'effectuer le passage de l'état de connaissances initiales (*i*) au stade supérieur (*i+1*), donc garantira l'apprentissage (Krashen 1982 : 21). La conception de Krashen rejoint celle de Klein qui considère *l'accès à la langue et la possibilité de communiquer* comme facteurs susceptibles de faire progresser l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère (Klein 1989 : 64-66). L'*input* peut être fourni par l'interlocuteur/l'enseignant de l'apprenant et complété par les informations venues de l'entourage, parallèles aux informations linguistiques.

Les théories considérant l'*input* comme moteur d'apprentissage de langues étendent leur champ d'investigations sur *l'interlangue*⁵⁶ ou le lecte des apprenants. Selon ces conceptions l'*interlangue* change sous l'influence de deux facteurs : de l'*input* fourni par l'entourage et de l'activité cognitive du sujet qui observe, teste, contrôle, infère et accepte ou rejette certaines données, règles ou hypothèses. L'*input* est soumis à des procédés d'interprétation qui englobent les stratégies⁵⁷ de communication et d'apprentissage. Il en résulte que le discours adressé à l'apprenant durant les séquences communicatives d'apprentissage contribue à la création interactive de sa compétence en langue cible. De semblables conclusions dérivent des travaux socio-cognitivistes sur l'acquisition de la langue étrangère initiés par Dausendschön-Gay et Krafft (1990). En étudiant les situations de communication exolingue entre un locuteur natif et non-natif, les chercheurs ont constaté l'existence d'un dispositif spécifique de tutelle de la part de natifs, visant à faciliter l'intercompréhension, dénommé *SLASS* (Second Language Acquisition Support System). La gestion de la communication se déroule par des procédés facilitateurs intervenant d'abord en amont des problèmes potentiels de

⁵⁶ Le terme d'*interlangue*, avancé par Selinker en 1972, signifie « Le système structurel construit par l'apprenant à tout moment de son développement lors de son apprentissage de la langue cible » (Ellis 1990 : 87). L'*interlangue* est constituée de règles abstraites de langue qui proviennent de sa langue maternelle, de la langue apprise et des hypothèses formulées par l'apprenant à partir de ces deux sources qu'il vérifie au cours de ses épreuves communicatives. C'est un système dynamique qui progresse constamment et relativement aux étapes d'apprentissage et au degré d'investissement personnel de l'apprenant dans le processus de construction de sa compétence communicative en langue cible.

⁵⁷ Selinker a utilisé la notion de *stratégie* pour expliquer la source d'erreurs présentes dans l'*interlangue*. Dans la perspective psycholinguiste une *stratégie* renvoie aux mécanismes mis en œuvre consciemment pour compenser les déficiences linguistiques et réaliser les objectifs communicatifs. On distingue plusieurs genres de stratégies de communication (Faerch C., Kasper G. 1980, Tarone 1980). Dans le domaine d'apprentissage d'une langue étrangère, on parle de *stratégies interactives de communication et d'interprétation du sens* et de *stratégies psycholinguistiques de production* (Kramsch 1984 : 84-86).

communication (simplification du discours, ralentissement du débit), et ensuite pendant les séquences jugées susceptibles d'engendrer des malentendus (procédés d'aide à la compréhension et à la production) (cf. Bigot 2003 : 1-2). De cette façon, le procédé brunerien d'*étayage*, jugé capable de soutenir l'acquisition de la langue maternelle de l'enfant, s'étend sur toutes les situations d'apprentissage construites sur les négociations interactives d'interlangue des apprenants⁵⁸.

A côté des conceptions centrées sur l'impact de l'input fourni à l'apprenant, jugé susceptible d'avancer l'acquisition langagière, il existe des hypothèses qui distinguent l'importance de l'output des apprenants dans le processus d'apprentissage (Swain 1985 ; 1995). De cette perspective, c'est en participant à une production langagière qu'ils développent leurs capacités dans la langue cible, car ils découvrent activement leurs erreurs et besoins, ils pratiquent des autocorrections et stratégies et expérimentent leurs hypothèses au sujet de l'usage de la langue cible. Une autre conception souligne l'importance de la qualité et de variabilité de discours fournis et construits lors des situations d'apprentissage. Il en résulte que la richesse de discours auxquels participent l'apprenant est décisive pour le développement équilibré de sa compétence communicative (cf. Ellis 1990 : 119-121). Qui plus est, l'exposition à de multiples discours contribuerait à l'élaboration d'une compétence discursive⁵⁹ grâce à laquelle l'apprenant serait capable d'interpréter des discours variés et en faire l'usage pratique dans ses productions langagières⁶⁰.

Le bref parcours de théories attribuant une certaine importance aux facteurs discursifs dans le processus d'EA de langues autorise à supposer que le discours pédagogique doit être considéré comme unité de base dans les actions enseignantes, car responsable de la réalisation de l'objectif majeur du processus en jeu qu'est la compétence langagière de l'apprenant. En outre, il en découle aussi des conséquences relatives aux approches adoptées dans le discours de classe. Du fait, il serait nécessaire de l'intégrer dans un apprentissage signifiant lié à la mise en place du discours pédagogique à visée constructive (cf. II. 2.1.2.).

⁵⁸ La question du rôle des interactions discursives dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère sera développée dans le II. 3.3.

⁵⁹ D'après Le CECR cette compétence fait partie de la compétence pragmatique laquelle englobe la connaissance des principes selon lesquels les messages sont organisés et structurés, ainsi qu'utilisés à des fins fonctionnels précis dans des schémas interactionnels et transactionnels particuliers. De cette manière, le discours y est envisagé du point de vue de tels critères que la souplesse ou la cohésion et la cohérence, mais aussi en fonction des schémas d'interaction adoptés. Une telle optique détermine la prise en compte du discursif dans l'élaboration de contenus de curriculum et dans l'évaluation de progrès des apprenants (CECR 2001 : 98-101).

⁶⁰ Dans une étude consacrée entièrement à l'approche discursive dans la didactique de langues étrangères, Jolanta Zajac propose de diversifier l'espace discursive dans une classe de langue, ce qui permettrait, selon l'auteure, d'instaurer chez les apprenants une « aisance discursive » contribuant à la communication (Zajac 2004).

Or, un tel discours dans le contexte didactique de langues étrangères possède des caractéristiques particulières qui le distinguent sur le fond des pratiques discursives dans d'autres contextes d'enseignement. Vu que notre recherche vise la formation des enseignants de langues par et dans le discours, il nous semble important de préciser quelle est la spécificité du discours dans une classe de langue et quelles actions enseignantes favorisent l'instauration d'un apprentissage effectif de langues étrangères. Nous construisons ainsi le cadre de référence pour l'action formative au cœur de notre recherche laquelle voudra questionner le potentiel formatif du discours pédagogique de classe de langue.

3.2. Les traits distinctifs du discours dans la classe de langue

La spécificité du discours dans une classe de langue résulte du fait que celui-ci est en même temps l'objet à apprendre et le moyen par lequel on cherche à y parvenir. En effet, le discours en langue étrangère se réfère à d'autres discours en langue étrangère (supports divers) qui constituent la toile de fond pour le discours régulateur – cette trame interactionnelle sur laquelle se tisse et s'apprend une langue étrangère (Kramsch 1982 : 38)⁶¹. La communication dans une classe de langue devient de ce fait ambiguë, dans ce sens qu'elle s'efforce de garder les apparences d'échanges naturels dans une situation qui par excellence s'y prête mal. Plusieurs études du discours en contexte de langues étrangères constatent l'impossibilité de la communication naturelle en classe et en font un reproche résultant d'une conviction que les échanges naturels garantissent seules le progrès satisfaisant en apprentissage (cf. Besse 1980 ; Grandcolas 1980). Ce malaise se dissipe immédiatement à partir du moment où la communication, en tant que moyen d'appropriation de langue, devient partie du contrat didactique accepté de tous les acteurs du processus d'apprentissage (Py 1990 : 86). A ce moment-là, le discours de classe, effet de cette communication exolingue, se présente comme un lieu privilégié de co-construction active de la compétence linguistique. « La relation entre professeur et élève, leur dialogue sur la langue, le rapport de l'élève à la langue au travers de pratiques et de tâches diverses, voilà des interactions diverses et riches, parfois plus qu'en milieu naturel où l'objectif n'est pas en général l'apprentissage » (Vigner 1990 : 186). Dans cette perspective, au lieu d'interroger le caractère naturel vs artificiel du discours dans une classe de langue, il est plutôt de première importance d'envisager les

⁶¹ La distinction de Kramsch entre le discours constitutif et régulateur en classe de langue est similaire à la distinction entre le discours didactique et pédagogique que nous avons établie au 1.3. Néanmoins, elle comporte une différence – le plus fréquemment le discours didactique renvoie à une réalité extralinguistique, tandis que le discours régulateur vise des buts communicatifs. Ceci explique en partie le caractère spécifique du discours de classe de langue.

moyens mis en œuvre par les interactants pour atteindre l'objectif visé – l'appropriation d'une langue étrangère. Nous partirons de la conviction que la classe de langue est un type d'échanges spécifiques qui engendrent des comportements particuliers, dont les comportements discursifs que nous observerons ci-dessous.

3.2.1. Les comportements verbaux de l'enseignant

L'agir enseignant tient sa particularité du fait que le *faire* s'y associe inévitablement au *dire*. Le discours de l'enseignant devient de cette sorte l'outil de travail qui cherche à transformer la réalité en place. « A l'opposé de ce qui se passe dans une conversation dite ordinaire, il s'agit de transmettre un savoir ou un savoir-dire » (Cicurel 2005 : 2), de modifier un savoir-faire. Vu la complexité et multitude d'objectifs visés par l'enseignement d'une langue étrangère qui s'inscrit dans un cadre institutionnalisé scolaire, le discours de l'enseignant se réfère aux fonctions diverses :

- à la *fonction informative et explicative* liée à la transmission de savoir sur la langue et culture cibles ;
- à la *fonction communicative* se référant à la pratique de la langue par les apprenants ;
- à la *fonction organisatrice et métacognitive* relative à la gestion de la classe et du processus cognitifs d'apprentissage ;
- à la *fonction évaluative* qui se concerne le jugement porté sur la pertinence et la correction des énoncés des apprenants.

Chaque situation pédagogique demande de l'enseignant l'emploi d'un type de discours spécifique qui traduit une autre intention communicative, adéquate au but à atteindre (cf. Cicurel 1998 : 23-25).

La *fonction informative et explicative* est réalisée le plus souvent par la mise en œuvre du *discours métalinguistique*. Etant donné que la langue est à la fois l'objet et l'instrument d'apprentissage, la dimension métalinguistique permettant de prendre celle-là comme cible d'investigations, trouve une place privilégiée dans une classe de langue étrangère – « C'est en effet l'orientation sur le code langagier qui en constitue l'aspect spécifique. Ainsi tout objet extérieur introduit dans la classe est susceptible de se transformer en objet métalinguistique » (Cicurel 1985 :15 ; cf. aussi Besse 1980 : 115-128). Le discours métalinguistique de l'enseignant se manifeste selon deux cas de figures. Selon le premier, les énoncés portant sur la langue et son fonctionnement sont *explicites* et contiennent une *terminologie spécialisée* (noms de grammaire, définitions). Le discours métalinguistique est aussi chargé de *mots métalinguistiques non spécialisés* (ibidem : 24) comme : *dire, expliquer, comprendre* qui

soutiennent les activités d'explication de nouveaux éléments linguistiques. Dans le deuxième cas, la dimension métalinguistique est sous-jacente, elle émerge des activités de communication, c'est une dimension cachée des échanges en classe de langue⁶². Les procédés métalinguistiques les plus fréquents dans le discours de l'enseignant se réfèrent aux *explications sémantiques* qui garantissent l'accès au sens (dénomination, paraphrase) et au *discours grammatical* qui sert à expliquer des questions de grammaire (p.ex. simplification des règles, l'usage du langage para-grammatical, etc).

L'attention accordée au code linguistique est souvent source de malentendus entre l'enseignant et les apprenants qui se concentrent plutôt sur les valeurs pragmatiques et communicatives de la langue que sur ses manifestations formelles. Il arrive que, sous les apparences communicatives, l'enseignant vise directement des buts linguistiques et cette ambiguïté d'intentions peut dérouter et démotiver l'apprenant (cf. Kramsch 1984 : 50-53).

Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à décrire l'objet à enseigner, avant tout il doit générer la production langagière de l'apprenant, le *faire produire*. L'enseignant recourt donc à toute une panoplie de *sollicitations* parmi lesquelles le *questionnement* est la forme la plus habituelle. Les questions posées par l'enseignant cherchent à investir l'apprenant dans le processus d'apprentissage compris comme la recherche du sens. Pourtant, malgré une telle visée sous-jacente du questionnement qui est un procédé quasi interactif, les questions d'enseignant posent bien des problèmes.

Parmi les questions de professeur, certains chercheurs distinguent les questions *didactiques et communicatives*, les premières constituent la médiation entre l'objet d'étude et le public et visent les buts de l'apprentissage, et les secondes émergent du contexte immédiat du cours et ont pour but d'initier une communication « réelle » (cf. Coracini 1994). La typologie établie par Ricci (1996 : 131-151), distingue les questions *ouvertes* favorisant la parole libre de l'apprenant et les questions *fermées* qui témoignent d'une restriction de la liberté de l'expression créative de l'apprenant. Les questions « bouche-trou » qui ne se satisfont que d'une seule réponse, les questions « batteries » qui inondent l'apprenant d'interrogations reformulées sans se soucier de lui laisser le temps de répondre, les questions faussement communicatives qui exploitent le vécu personnel des apprenants à des fins

⁶² Daniel Coste affirme que « Si on considère que le métalinguistique commence dès qu'un mot, un énoncé voire un échange langagier tout entier sont objets de mention et non d'usage, sont désignés en tant qu'expression linguistique et non pas d'abord perçus comme désignant autre chose qu'eux-mêmes, alors toute classe de langue étrangère se présente comme lieu d'une énonciation presque constamment métalinguistique [...] » (Coste, 1985 : 79). Selon Henri Besse, seulement 15 à 20% des énoncés de classe de langue échappent à la dimension métalinguistique (1980 : 116).

métalinguistiques, autant d'exemples de questions qui bloquent « la production constructive et créatrice d'énoncés chez les apprenants et privilégient de façon abusive l'activité lexicale au détriment du développement d'une compétence communicative » (ibidem : 149).

La *fonction communicative* s'exprime par deux types de discours : le discours authentique et le discours fictionnel. Le discours authentique s'instaure assez rarement dans le cadre communicatif dans une classe de langue et son usage dépend du niveau de la compétence langagière des apprenants. Pourtant, pour apprendre une langue, il faut communiquer. La communication ne s'établissant que rarement de façon spontanée, l'enseignant met en place des instruments à produire du discours fictionnel qui permettra d'exercer la langue. Les discours simulés (p.ex. jeux de rôles, simulations, dialogues) entraînent des modifications de rôles communicatifs liées au registre ludique et fictionnel de certains échanges en classe. Le discours de l'enseignant effectue un « glissando énonciatif », en dépassant le cadre interactif de la leçon (cf. Cicurel 1996 : 86) pour visiter les mondes imaginaires propices à l'acquisition de la langue étrangère.

Le discours authentique traduit aussi les *fonctions organisatrice et métacognitive*. En dehors des échanges concernant les activités non didactiques (p.ex. faire l'appel, aérer la salle, maintenir l'ordre), le discours de l'enseignant se manifeste dans la *distribution des tours de parole*. L'auto-sélection de tours de parole, naturelle dans une conversation, est remplacée par une répartition presque exclusive de l'enseignant. Le mécanisme des tours de parole est soumis à un contrôle assez rigide – l'enseignant a le droit de parler quand il veut et avec qui il veut. Le contrôle de la parole de classe coïncide avec celui de thèmes et le choix d'activités (cf. Kraschen 1984 : 62-63). L'enseignant, responsable de la cohérence dialogique, dirige les transactions et focalise les productions des apprenants. Le discours de l'enseignant abonde en *prescriptions* parmi lesquelles Rivière (cf. 2008 : 51- 59) distingue les injonctions (*dire de faire*), les consignes liées à la tâche (*dire quoi faire*) et les instructions (*dire comment faire*). Les consignes font émerger les enjeux spécifiques pour le déroulement de l'interaction didactique, car elles provoquent le faire de l'apprenant selon les visées de l'enseignant. « [...] l'enjeu des consignes d'activité serait de mettre les apprenants en position d'appétence vis-à-vis du savoir (linguistique, communicatif) en question, en créant des attentes, susceptible d'entraîner à plus ou moins court terme des compétences » (ibidem : 53). Les stratégies discursives des enseignants cherchent à introduire les apprenants en matière et en activité, en les guidant dans la matérialité didactique orale et graphique, en parcellant la tâche pour faciliter sa réalisation et l'accès au savoir. La *consigne* semble jouer un rôle important dans l'interaction didactique. A la charnière entre le dire et le faire, elle devrait garantir un bon

déroulement des activités. Pour cette raison, les consignes doivent être claires, pour éloigner les apprenants de l'approximatif et de l'incertain dans l'exécution de la tâche.

La *fonction évaluative* se réalise par le discours authentique dans lequel l'enseignant s'exprime au sujet de l'acceptabilité des productions langagières des apprenants. Cette appréciation peut avoir différentes formes qui vont de simples réactions d'approbation ou de désapprobation (*feedback*) dans l'échange à structure ternaire : I-R-F, passant par des réparations explicites d'erreurs linguistiques ou discursives, jusqu'aux commentaires appréciatifs sur le fonctionnement cognitif de l'apprenant en fonction des objectifs d'apprentissage.

Le discours de l'enseignant, tout en restant porteur d'évaluation, varie selon le degré de directivité avec laquelle cette fonction est assumée, et selon les sanctions que l'erreur peut provoquer (cf. Dabène et al. 1990 : 29). La façon de traiter les erreurs des apprenants est une question très personnelle, pourtant, on y a observé certaines régularités (Ellis 1990). Premièrement, les enseignants novices sont plus rigoureux dans la correction des erreurs, ils s'y mettent avec un zèle provoqué probablement par la crainte de ne pas respecter la norme linguistique dont ils se portent garants dans une classe de langue. De l'autre côté, les professeurs expérimentés ne manifestent pas d'attitude univoque envers la problématique évaluative, celle-là dépendant probablement du niveau d'apprentissage ou de la spécificité d'activités didactiques. Enfin, on observe de grandes différences individuelles en matière évaluative parmi les enseignants expérimentés.

En assumant plusieurs fonctions, l'enseignant de langue recourt nécessairement aux discours variés qui sont difficilement discernables dans la matière langagière de la classe. Ainsi, l'enseignant témoigne ou devrait témoigner d'une *fluidité discursive* qui lui permet de passer, selon les besoins spécifiques et les contraintes contextuelles, d'un discours à l'autre, en réalisant ses stratégies d'enseignement⁶³ et en régulant les activités de classe. La « parole du maître » devient de cette sorte l'instrument privilégié d'influencer les apprenants dans leur appropriation de la langue étrangère. Néanmoins, il est intéressant de voir quelles sont les particularités du discours des apprenants qui émerge au contact avec le discours de l'enseignant.

⁶³ Nous comprenons ce terme comme le choix des enseignants effectués au niveau macro (relatif à la conception d'apprentissage reconnue comme valable) et au niveau micro (relatif aux techniques, activités, documents adoptés) de la didactique de langue, dans le but de répondre aux besoins et profils des apprenants (cf. Cuq 2003 : 223 ; cf. aussi Moirand 1982 : 56-58) et qui aboutissent aux styles d'enseignement.

3.2.2. Les comportements verbaux des apprenants

La participation active des apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage est une condition nécessaire pour la réussite de l'acquisition d'une langue étrangère. Pourtant, l'implication de l'apprenant dans le processus d'apprentissage est extrêmement difficile, vu la spécificité de la situation didactique. Celle-là instaure une communication régie par certaines règles fixes, dont l'attribution des rôles sociaux constitue un facteur quasiment incontournable. Même si l'apprenant adhère de son gré au contrat didactique présupposant son activité langagière comme condition de l'efficacité de l'apprentissage, il évite souvent de prendre la parole. Prendre la parole dans une classe de langue est une activité fort risquée, car elle peut provoquer une perte de face de l'apprenant. Ainsi, l'implication authentique du sujet-personne est le plus souvent suppléée par l'implication du sujet-apprenant (cf. Lauga-Hamid 1990), ou l'évitement de tout engagement personnel.

Les interventions de l'apprenant dans une situation d'acquisition guidée sont le plus souvent conséquence des *sollicitations* de l'enseignant. Il en résulte que la majorité des énoncés des apprenants sont des *réponses* au questionnement de l'enseignant. Les réponses dépendent largement de type de questions posées : les questions ouvertes (de nature non-inductive) incitent la créativité de l'apprenant et déclenchent la production des énoncés plus longs, surtout au niveau plus avancé ; les questions fermées peuvent « museler » (Ricci 1996 : 138) l'apprenant par un guidage trop restrictif. Si l'enseignant contrôle totalement la répartition des tours de parole et le choix de thèmes, la participation des apprenants sera pareille plus à une « navigation », en vue d'éviter les obstacles communicatifs, qu'une véritable « négociation » du sens (Kramsch 1984 : 63). La parole authentique émerge alors dans les échanges avec les co-apprenants, le plus souvent en langue maternelle qui véhicule des contenus importants, mêmes vitaux de point de vue de l'apprenant. Les réponses des apprenants, même si elles sont des déclaratifs, se caractérisent par une intonation montante qui traduit l'intérêt porté à la correction des énoncés.

Il serait tout de même erroné de penser que l'apprenant reste totalement passif face aux difficultés rencontrées dans une classe de langue. Au moment de recevoir et de produire le discours en langue étrangère, il recourt à toute une gamme de *stratégies cognitives et communicatives*⁶⁴ de nature psycholinguistique et interactive. En recourant aux stratégies

⁶⁴ Dans notre étude, nous adoptons l'appréhension de la stratégie issue du CECR : « Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations, afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis » (CECR 2001 : 48). Les stratégies ainsi définies se réfèrent à l'application des principes métacognitifs : *pré-planification*,

d'évitement, l'apprenant cherche à contourner les difficultés linguistiques et de communiquer malgré ses méconnaissances. Il change de sujet, garde le silence, ou bien change la vitesse de l'articulation, rallonge des syllabes et effectue des autocorrections. Dans ce cas, il tente de résoudre les difficultés tout seul, en profitant d'autres acquis. En outre, il peut aussi faire appel au soutien des co-énonciateurs qui participent dans l'échange. Il n'est pas rare que l'apprenant « traite » les éléments linguistiques manquants en recourant à la répétition, reformulation ou simplification ou qu'il pratique une alternance codique. Il s'agit de garantir l'intercompréhension dans une situation où la compétence linguistique des interactants n'est pas égale. Ce type de stratégies est particulièrement efficace en communication exolingue. Elles sont aussi mises à profit dans la didactique de langues étrangères, quand celle-là repose sur le principe d'activation de l'apprenant dans les échanges communicatives qui servent à négocier plutôt que transmettre du sens. De cette optique, il serait erroné d'analyser séparément le discours des enseignants et des apprenants. Dans une pédagogie qui saisit l'apprentissage de langue en termes d'interaction et de discours, il est plus légitime de voir comment la langue étrangère s'acquiert en coopération discursive, donc si et de quelle manière les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage négocient la signification des contenus à apprendre. Il en résulte une importance qu'on doit y accorder à l'interaction entre les acteurs du processus d'apprentissage. En fait, le discours pédagogique que nous supposons utile pour la construction de la compétence des apprenants, défini en termes d'une interactive production verbale (cf. II. 1.3.3.), dépend de plusieurs conditions survenues lors des échanges communicatives en classe de langue. Pour cette raison, et aussi tenant compte du rôle de l'interaction pour le profil formatif retenu, la section suivante cherchera à déterminer la nature et le fonctionnement de l'interaction, afin d'en déduire des conséquences pour la didactique de langues et la formation des enseignants.

3.3. Interagir pour enseigner et apprendre une langue étrangère

La réflexion en matière d'interaction est extrêmement riche et hétérogène. Traversant diverses disciplines (p.ex. sociologie, psychologie, linguistique, anthropologie, didactique, ergonomie), elle repose plus sur un nombre de postulats communs, que sur l'unité de description et de définition. Les principes généraux fondateurs pour l'interactionnisme

exécution, contrôle et remédiation à des différentes formes de l'activité communicative : réception, interaction, production et médiation. La connaissance par l'enseignant de la problématique de stratégies d'apprentissage est décisive pour ses stratégies d'enseignement, donc cruciale pour le processus de formation des enseignants.

symbolique⁶⁵, le courant interactionniste le plus achevé en ce qui concerne le fonctionnement social de l'individu, admettent d'un côté que l'autre est capable de sentir et penser comme moi et suppose que j'en suis capable de même (postulat empathique), et de l'autre, que les individus coopèrent pour construire le sens interprétatif des actions en recourant au système de symboles partagés, entre autres au langage (principe de coopération) (cf. Charaudeau et Maingueneau 2002 : 321). Ces principes fondateurs n'amènent pas pourtant à une seule appréhension des phénomènes interactifs. Dans le paragraphe suivant, nous essaierons de saisir le concept de l'interaction et de déterminer ses fonctions et organisation.

3.3.1. Le concept de l'interaction

3.3.1.1. Vers une définition de l'interaction

Selon la définition très générale de Robert Vion (1992 : 17), « le terme interaction intègre toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. A ce titre, il couvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, (...) ». C'est un type d'agir humain, car tous les agir impliquent la présence plus ou moins active d'autres individus.

Erving Goffman dans sa théorie « théâtrale » de l'agir social de l'homme, fait la distinction entre l'interaction-phénomène et l'interaction-événement (cf. Goffman 1977). En tant que *phénomène*, l'interaction est un *processus* par lequel les individus, les communautés, les cultures s'élaborent en construisant la compréhension partagée du monde ; en tant qu'*événement* ou « rencontre », l'interaction devient un *lieu* où s'exerce « l'ensemble des événements qui composent un échange communicatif complet, lequel se décompose en [...] unités constitutives de rang inférieur, et relève d'un genre particulier. » (Cosnier 2002 : 319). Le terme goffmanien de la rencontre étant peu limpide (en effet, une rencontre peut se constituer de plusieurs interactions distinctes), les chercheurs tentent une autre délimitation d'un événement interactif. Ainsi, Catherine Kerbrat-Orecchioni pose le critère de la *modification sans rupture* du cadre, des participants et de l'objet de l'interaction⁶⁶ et Vion

⁶⁵ Le courant de sociologie issu de l'école de Chicago dans les années 30 du XXe siècle soutenant que l'homme agit en fonction du sens qu'il attribue au monde et qui émerge des interprétations nées dans les interactions avec les autres. Ayant beaucoup influencé la psychologie humaniste, l'interactionnisme a laissé empreinte sur les sciences de l'éducation, surtout en ce qui concerne la façon de concevoir l'enseignement/apprentissage comme une suite d'interactions à travers lesquelles se construisent les savoirs (Morissette 2010).

⁶⁶ « Pour qu'on est affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit qu'on est un groupe de participants modifiables, mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture » (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 216)

propose de considérer le *cadre interactif* spécifique (un rapport de places dominant) comme l'élément permettant de distinguer une interaction de l'autre.

Les individus réunis dans une interaction interagissent et communiquent. Evidemment, toutes les interactions ne consistent pas à des échanges verbaux explicites, bien qu'elles mettent toutes en jeu l'ordre du langage. Il arrive, fréquemment dans des situations d'exécution des tâches physiques par exemple, de communiquer par des *gestes communicatifs*, des comportements non verbaux⁶⁷ qui accompagnent les énoncés⁶⁸. Il est ainsi justifié de distinguer dans une interaction le côté verbal ou discursif de ses traits non- ou para-verbaux, bien que le plus fréquemment les deux s'entremêlent et se soutiennent. Néanmoins, comme notre étude porte sur le discours pédagogique, conçu comme interactif et oral (cf. II. 1.3.3.), nous restreignons notre définition à **l'interaction verbale/discursive** que nous comprenons comme :

un lieu de rencontre des individus qui, en échangeant verbalement, mettent en activités discursives leurs jugements, valeurs, représentations et s'influencent mutuellement dans le but de construire un consensus valable et enrichissant pour tous.

Nous insistons de cette manière sur la dimension événementielle du phénomène, tout en indiquant les caractéristiques procédurales en œuvre. Une telle compréhension de la notion de l'interaction lui confère des composantes suivantes :

1. *la composante situationnelle* - la situation interactive dépend d'une part des éléments préalables et externes à l'interaction (situation donnée) et de l'autre elle est un produit ou une *construction* résultant de cette interaction (Vion 1992 : 105). Dans le contexte didactique et formatif le discours pédagogique en construisant les apprentissages en interaction doit prendre en compte d'autres facteurs implicites ;

2. *la composante relationnelle* - le positionnement réciproque des interactants en leurs statuts de rôles sociaux amène des conséquences graves d'ordre cognitif, discursif et relationnel. Particulièrement importante pour le déroulement d'une interaction didactique ou

⁶⁷ Ces comportements non et para verbaux correspondent aux différents canaux et matériaux sémiotiques qui sont « complémentaires et également nécessaires à la communication orale, car chacun d'entre eux possède des propriétés spécifiques avec lesquelles on ne cesse de jongler pour le plus grand bénéfice de l'interaction. » (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 151).

⁶⁸ Il existe des interactions qui sont totalement dépourvues de formes langagières et qui se déroulent uniquement à travers des gestes. Cela n'exclut pas pour autant l'emploi du langage qui dans cette situation prend une forme tacite – le contrôle de l'action en cours passe par le discours intériorisé. « Dans ces conditions, toute activité sociale de quelque nature que ce soit, met inévitablement en jeu, même si c'est parfois de manière très indirecte, l'ordre du langage. » (Vion 1992 : 99). Les interactions à visée communicative qui ne mettent pas face à face l'émetteur et le récepteur (p.ex. un roman), sont de nature *dialogique* (impliquent l'existence d'un récepteur), sans être *dialogales*, donc consistent à des interventions alternatives (cf. Kerbrat-Orecchioni 1990 : 15).

formative, la question des relations entre les interactants fera ainsi sujet d'une section spéciale de notre étude (cf. II. 3.3.1.3.) ;

3. *la composante organisationnelle ou structurale* – la gestion de l'interaction, son déroulement, sa structure décident de son organisation interne dont l'observation permet de saisir *le comment* de la construction interactive du sens.

Saisir le sens complexe d'une interaction exige une bonne compréhension de ses composantes afin de « déchiffrer une partition invisible qui guide (tout en leur laissant une large marge d'improvisation) le comportement de ceux qui se trouvent engagés dans un processus communicatif [...] » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 157). Dans les points suivants de ce chapitre, nous tâcherons de saisir la nature de relations possibles entre les interactants et à décrire son organisation interne.

3.3.1.2. Organisation de l'interaction verbale

Le déroulement d'une interaction verbale est soumis à une organisation interne qui consiste à l'agencement des unités constitutives. Au premier niveau, une interaction verbale se présente comme une succession de *tours de paroles* qui s'enchaînent selon un système d'alternance. Les contributions des locuteurs sont soumises aux règles d'alternance dont l'application permet d'éviter les silences ou les chevauchements de parole. L'alternance des locuteurs est une forme de coordination des interactions verbales qui réalise le principe de la réciprocité des actions sociales et qui passe par la voie de la négociation. Les *tours de paroles* sont des unités qui réalisent la négociation aussi bien au niveau de la constitution du sens et des relations entre les interactants qu'au niveau de l'organisation structurale de l'interaction en rangs, d'une manière tacite le plus souvent, bien qu'il arrive que la négociation soit thématique (cf. Bange 1992 : 28-30).

Les tours ne peuvent pas fonctionner en abstraction de leur entourage ; ce sont des *unités interactives* qui dépendent des tours précédents et qui déterminent les tours suivants (ibidem :31). Elles restent en « dépendance conditionnelle », le principe qui signifie que toute intervention crée, par sa forme et son contenu, des contraintes et des attentes qui influencent la production du co-acteur de l'interaction. Les interactants collaborent étroitement dans la production des tours ; le tour du locuteur se construit sous le pilotage de son récepteur, surtout grâce la mise en place du phénomène de la *régulation*. Le *principe de régulation*⁶⁹ (cf. Charaudeau 2002 : 498) constitue la condition nécessaire pour que l'échange

⁶⁹ Le nom de *régulateurs* désigne « l'activité verbale, vocale et mimogestuelle par laquelle les auditeurs soutiennent la production du tour de parole d'un locuteur » (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 496). Ce sont les

se poursuive et aboutisse. Il permet de mettre en œuvres des moyens spécifiques qui serviront soit à maintenir, soit à rompre l'échange.

L'organisation séquentielle des échanges verbaux repose sur l'unité de base, la *paire adjacente*. Elle est définie comme un tout « constitué de deux tours de parole en position de succession immédiate, prononcé par deux locuteurs différents et tels qu'il existe un élément reconnaissable comme le premier et un autre reconnaissable comme le second. » (Vion 1992 : 40). La paire adjacente met en route tout le mécanisme de collaboration dans une interaction : poser la question exige une réponse, offrir s'attend à une acceptation ou un refus, etc.

Néanmoins, une interaction verbale n'est pas une simple « chaîne directionnelle » de tours de parole reliés en paires adjacentes. « [...] c'est une architecture complexe et hiérarchisée, fabriquée à partir d'unités de rangs différents, et qui sont emboîtées les unes dans les autres selon certaines règles d'organisation. » (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 211). Une telle organisation possède un *ordre* qui indique le type de relation entre les unités constituantes et un *sens fonctionnel*, car chaque unité exerce un rôle par rapport aux autres unités et à la totalité de l'interaction.

Depuis la proposition de Sinclair et Coulthard (1975) de décrire le discours oral dialogué en termes de rangs hiérarchisés, nombreuses sont les tentatives de modélisation ultérieures qui, sans changer totalement le modèle initial, tentent de le peaufiner, développer ou enrichir (modèles de Roulet à l'École de Genève, de Kerbrat-Orecchioni, de Vion, etc.). Pour les besoins de notre analyse nous adopterons le modèle présenté par Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990 : 213) qui propose une organisation discursive en cinq rangs :

1. les unités dialogales :

a) *Interaction* – « rencontre » goffmanienne ou « incursion » de Roulet, l'interaction signifie « l'ensemble de ce qui se produit entre deux ou plusieurs sujets, de l'instant de leur rencontre et celui de leur séparation. » (Vion 1992 : 148) ;

b) *Séquence* – un ensemble d'échanges relié par une cohérence sémantique et/ou pragmatique (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 218). Certaines séquences possèdent des fonctions précises, c'est le cas des *séquences d'ouverture et de clôture* des interactions dont les formes

signaux de maintenance dans l'interaction qui servent de pilotage et dont dépend la synchronisation interactionnelle renvoyant Les *régulateurs* remplissent de nombreuses fonctions dans la construction des échanges interactifs. En premier, ils peuvent signaler le fait que l'énoncé est entendu, sans l'approuver ou le dénoncer (*accusé de réception*). Ils peuvent inciter le locuteur à poursuivre ou préparer une transition. D'autre côté, les régulateurs peuvent donner une évaluation, positive ou négative (*support*), et de cette manière soit marquer la fin prochaine du tour, soit la demande de continuation (*relance*) ou une interruption prochaine (ibidem : 497).

sont assez fortement ritualisées, ou des *séquences latérales* qui jouent le rôle des insertions des thèmes secondaires ;

c) *Echange* – « la plus petite unité dialogique composant l'interaction. Les constituants de l'échange sont des interventions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires. » (Moeschler 1985 :191). Un échange minimum est constitué de deux interventions successives ;

2. Les unités monologiques :

a) *Intervention* – « C'est la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier. » (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 225). Elle se compose d'actes de langage parmi lesquels il y a l'*acte directeur* et des *actes subordonnés* (ibidem : 229) ;

b) *Acte de langage* – l'unité de base qui fonctionne à l'intérieur d'une séquence d'actes et en contexte, et qui déclenche des suites imprévisibles dans le déroulement de toute l'interaction.

Toutes les tentatives de description de l'organisation interne de l'interaction veulent comprendre comment se construit l'entente entre les interactants. Effectivement, celle-là ayant un déroulement graduel et dynamique (cf. II. 2.2.1.1.), c'est à travers la structure de l'interaction que se réalise la négociation constante de son sens. En conséquence, l'observation de la structuration à l'œuvre au cours d'une interaction peut apporter des informations précieuses au sujet de la manière dont les participants sont amenés à attribuer une signification commune à leur échange. Ceci est particulièrement important pour les échanges à visée didactiques dans lesquels l'interaction discursive est au service des apprentissages, que ce soit dans le contexte de la classe de langue ou dans la formation initiale des enseignants.

Tout en étant des séquences structurées d'actions dont on cherche à décrire des relations dans une organisation hiérarchisée, une interaction demeure « le lieu où se construisent en permanence l'identité sociale, et la relation interpersonnelle » (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 277-278). Pour saisir toute la complexité interactionnelle, il est utile d'examiner la structure de l'interaction par le biais des rapports qui s'établissent entre les sujets participants à la « rencontre ».

3.3.1.3. Relations interpersonnelles dans une interaction verbale

Du moment où l'homme a cessé d'être considéré comme une entité facilement identifiable à partir de ce qu'il dit et fait, on lui confère une identité « multiple » relevant aussi bien du conscient que de l'inconscient, de l'individuel que du social. Selon la

conception de Georges H. Mead l'individu se compose du *soi*, du *je* et du *moi*, les notions qui désignent respectivement : la face sociale du sujet, la manière dont les autres nous jugent, la face de l'acteur agissant et modifiant les données situationnelles, la personnalité, la façon d'intégrer les divers *soi* (cf. Vion 1992 : 36). Le *soi* se construit dans les échanges pendant lesquels l'individu remplit des *rôles*. Erving Goffman (1977) soutient que la vie est une scène de théâtre sur laquelle les individus jouent des, car la communication a besoin d'une mise en scène par laquelle les acteurs expriment leurs *faces* (la valeur sociale positive attribuée par les autres). La face procure à l'individu le sentiment de sécurité, il est donc essentiel pour lui de *préserver la face*, *soigner* son image, faire tout pour *sauvegarder la face* ou, au cas de la *perdre*, essayer de la *sauver*. Les sujets qui interagissent mettent en place la *figuration* - les procédures qui leur assurent la possibilité de ne pas perdre et ne pas faire perdre la face⁷⁰.

L'individu en tant que sujet social qui fonctionne à travers les autres, occupe des positions dont l'ensemble est constitué de ses attributs sociaux. C'est son *statut* qui peut concerner l'âge, le sexe, la profession, les relations familiales, etc. Dans une interaction, les partenaires prennent des positions qui relèvent de leur statut social (*position statutaire*) et de leur positionnement à l'intérieur de l'interaction (*place interactive*). Etant donné qu'on communique toujours à partir d'au moins une place déterminée, les interactants établissent un *rapport de places*, une relation de positionnement (p.ex. la place *enseignant* peut convoquer l'interactant à la place *élève*)⁷¹ (Vion 1992 : 78-81). Ainsi, ils se situent mutuellement sur l'axe invisible de relations interpersonnelles, en indiquant la distance et le pouvoir plus ou moins dominants et lointains. Pourtant les rapports de place peuvent se modifier. Les données externes peuvent être recadrées par les événements conversationnels (Kerbrat-Orecchioni 1987 : 319). C'est essentiellement par le discours interactif que le rapport de places est négocié et en fin de comptes, accepté ou rejeté. La négociabilité de relations dans une interaction est aussi valable pour les interactions institutionnalisées durant lesquelles « [...] on observe très fréquemment de la part du dominé institutionnel la mise en œuvre des stratégies de résistance, de contre-offensives et de contre-pouvoirs, qui peuvent, bien entendu, échouer, ou réussir. » (ibidem : 320). Le *dominé* cherche à améliorer sa position « basse », tandis que le *dominant* accepte de descendre sa position « haute ». La relation interpersonnelle dans une

⁷⁰ La théorie de « faces » de Brown et Levinson (1978, 1987) envisage la coexistence chez l'homme d'une *face positive* – la face qui correspond à l'image sociale qu'on essaie de présenter à l'extérieur et une *face négative* – la face qui correspond au « territoire » de chacun (sa vie privée, son physique, etc.) (cf. Charaudeau et Maingueneau 2002 : 259-230).

⁷¹ La notion de *statut* est complétée par celle du *rôle* définie par Linton (1977) comme l'ensemble d'actions conformes au statut donné et qui le justifient. Il distingue des *rôles institutionnalisés* et des *rôles occasionnels* ou interactionnels (Vion 1992 : 82).

interaction résulte alors des pratiques discursives effectuées dans des conditions sociales et institutionnelles données. « Le discours est une activité à la fois conditionnée et transformatrice [...]. » (ibidem), il reflète la position statutaire des énonciateurs et il révèle la façon dont s'articule le rapport de places dans une interaction.

Les relations interpersonnelles peuvent influencer beaucoup le déroulement de l'interaction, voire contribuer à son succès ou échec. Cette constatation est particulièrement valable pour les interactions dans le contexte didactique. En effet, parmi les conditions déterminant l'acquisition de la langue étrangères apparaissent souvent les facteurs affectifs ou conatifs qui déterminent la motivation de l'apprenant. Considérée comme moteur indispensable à tout apprentissage (cf. Galisson 1980 ; Perraudeau 1998 ; de Vecchi 2000), parce que décisive pour l'implication du sujet apprenant dans le processus d'apprentissage, la motivation peut s'amoinrir pour des raisons interpersonnelles et causer l'insuccès de l'apprentissage⁷². Dans une interaction visant des objectifs didactiques, les rapports entre les interactants sont d'autant plus importants qu'ils peuvent aussi influencer sur l'effectivité de la co-construction de savoirs par un rapport de places trop lointain ou une domination forte d'un seul participant de l'échange. Bref, l'analyse de la composante relationnelle d'une interaction didactique peut fournir plusieurs explications précieuses pour la compréhension de tout processus d'apprentissage.

Portant sur des aspects divers, les investigations de cette section nous laissent jusqu'à maintenant l'image de l'interaction où dominent les composantes relationnelle et structurelle. Néanmoins, il semble que, malgré l'importance indéniable de ces éléments constitutifs, la majorité des interactions reposent sur des échanges de nature discursive, grâce auxquels les autres composantes peuvent se manifester. En conséquence, pour comprendre comment se construit une interaction, en tant qu'une relation et en tant qu'une action, il nous paraît nécessaire de l'appréhender en termes d'activités discursives mises en jeu tout au long de son déroulement. De fait, étant donné que c'est le discours pédagogique/formatif qui est au cœur de notre recherche sur la formation initiale des enseignants, il est alors nécessaire de l'aborder par le biais des faits discursifs mis en jeu.

⁷² A ce propos on peut citer l'hypothèse du filtre affectif de Krashen lequel fonctionnerait comme une sorte de blocage mental qui freine le contact avec la langue étrangère et empêche son acquisition (1982 : 30-32). Les résultats d'autres recherches sur la motivation dans l'apprentissage témoignent de son rôle incontestable dans les processus acquisitionnels (ex. Wang, Haertel et Walberg 1993 ; Sansone et Harackiewicz 2000) (cf. Viau 2001).

3.3.2. Les activités discursives dans l'interaction

Engagés dans une interaction, les co-énonciateurs effectuent un travail conjoint compliqué qui exige d'eux la mise en œuvre de multiples activités discursives dont le choix dépend des fonctions à accomplir dans une interaction verbale :

- la fonction *conceptuelle ou idéale* qui concerne la construction conjointe de la signification ;
- la fonction *relationnelle ou inter-énonciative* qui concerne la construction conjointe de rapports interpersonnels ;
- la fonction *langagière ou discursive* qui concerne la gestion des échanges verbaux au niveau textuel et interactif (Vion 1992 : 200-208 ; voir aussi Carton 1985 : 85-87).

Les activités discursives ne sont jamais reliées à une seule fonction, bien au contraire, le plus souvent elles agissent à tous les niveaux et l'intérêt de l'analyse consiste alors à observer comment elles contribuent à tisser toutes les trames de la matière discursive. Elles deviennent des indices qui traduisent les représentations, les compétences et les stratégies des interlocuteurs et constituent des données sur lesquelles peut s'appuyer la démarche de l'analyste (Peytard et Moirand 1992 : 122). En nous référant au riche répertoire établi par Robert Vion (cf. 1992 : 211-257), nous présentons ici quelques types, particulièrement fréquents, d'activités discursives qui nous faciliteront la description ultérieure des interactions verbales constituant l'objet de notre recherche.

Les activités de référenciation

Ces activités consistent à verbaliser les choix que les co-énonciateurs sont obligés d'effectuer dans le domaine des objets du discours. Face à la richesse de possibilités langagières, les locuteurs doivent sélectionner les manières de parler des personnes, des actions, des faits. Comme ils ne le font pas en solitaire, ce travail de référenciation joue un grand rôle dans la négociation du sens qui peut être de nature coopérative ou conflictuelle. La référenciation concerne les *choix lexicaux* (p.ex. noms propres, formes impersonnelles) et la *sélection des thèmes*. Les premiers reflètent la vision subjective du monde exprimée individuellement par chaque locuteur et la seconde concerne la manière dont on ménage les sujets de conversation. Les activités de référenciation marquent les étapes dans l'interprétation et la compréhension des faits apparus dans le discours.

Les activités de reprise et de reformulation

Les *reprises* sont des reproductions verbales fidèles d'une séquence discursive antérieure. Elles peuvent être produites par le locuteur lui-même (*auto-reprises*) ou par l'interlocuteur (*reprise diaphonique*), on peut les précéder de mots « introducteurs » comme *tu dis, tu veux dire* (*reprises codées*), elles sont déclenchées soit par le locuteur soit par son interlocuteur qui l'incite par des comportements verbaux ou non verbaux. Les fonctions des reprises sont multiples : elles participent dans l'intercompréhension des sujets (demande de confirmation, d'explication), elles ont un rôle régulateur et évaluateur, elles « pilotent » le discours en soutenant les interventions des locuteurs et enfin elles suggèrent un grand engagement du sujet dans le discours. Les *reformulations* sont des reprises qui modifient les propos antérieurement tenus. Les modifications linguistiques potentielles sont très nombreuses et elles couvrent les phénomènes d'anaphores, de chaîne de référence et de coréférence (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 490-491). Les fonctions spécifiques de reformulations sont liées surtout au caractère négociable du discours altéré – en reformulant, le sujet enrichit le monde de référent et recatégorise les éléments de référence ainsi qu'il effectue un travail d'explication ou de réajustement vis-à-vis de l'interlocuteur.

Les activités d'implication

Dans le cadre de cette catégorie d'activités discursives, il faut distinguer les *présupposés* qui renvoient aux savoirs communs que les interlocuteurs croient partager dans les domaines divers, mais spécialement dans ceux qui touchent les thèmes du discours, et les *sous-entendus* qui concernent les manières de dire « donnant à entendre plus qu'elles ne disent littéralement » (Vion 1992 : 229). Les premiers sont presque invisibles en surface discursive. Or, leur fonction n'en est pas moindre – en faisant économie de paroles, ils déterminent implicitement le référentiel des interactants et facilitent l'intercompréhension. Les seconds recourent (d'une manière consciente ou non) aux formes spécifiques et cherchent à insinuer, suggérer des contenus difficilement acceptables, si exprimés explicitement.

Les activités de modélisation

Elles indiquent les manières dont se servent les sujets pour inscrire des contenus construits ensemble dans des perspectives subjectives. Les modalités peuvent être logiques (possible, nécessaire, certain, vraisemblable, etc.) ou appréciatives (triste, souhaitable, etc.) (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 385). Les phénomènes linguistiques qui réalisent les modalités sont

très nombreux : adverbes, adjectifs, temps et modes, structures syntaxique, etc. Leur fonction primordiale consiste à :

- atténuer les effets, parfois désagréables, de négociation entre deux subjectivités. Les activités de modélisation contribuent ainsi à la mise en œuvre du principe de politesse ;
- participer à une « recatégorisation » des propos de l'interlocuteur par un déplacement de perspective.

Les activités de modulation

Elles expriment le degré de subjectivité du locuteur, son mode d'inscription dans la production langagière. Les énonciateurs peuvent augmenter leur engagement subjectif dans le discours, en mettant en place des activités de *tension* qui signaleront le niveau d'adhésion ou de distanciation du sujet. Parmi elles il y a des lexicalisations « marquées » et fortes, des hyperboles, des marqueurs d'emportement, des actes directs, etc. Les activités de *modulation* indiquent les pratiques qui cherchent à diminuer l'implication subjective du locuteur et elles utilisent des euphémismes, des atténuations, des circonlocutions, des lexicalisations prudentes, des actes indirects, etc. Dans une interaction, les effets de tension et de modulation s'entremêlent constamment et ainsi, les interlocuteurs s'impliquent plus ou moins intensément dans le discours interactif. Les activités de modulation semblent avoir une fonction de base : elles servent à réguler l'expression des états affectifs des sujets dans la construction de l'intersubjectivité qui permettra la mise en place d'une signification commune.

Les activités de pilotage

Ce type d'activités vise à maintenir l'échange verbal, à gérer les thèmes et à trouver un consensus. Parmi elles il y a des *régulateurs* (cf. II. 3.3.1.2.), des *marqueurs* qui servent à maintenir la fluidité discursive⁷³, des *interpellations* qui engagent l'interlocuteur à intervenir ou des *questionnements* dont le rôle consiste à rechercher ou parfaire l'intercompréhension.

⁷³ Les marqueurs conversationnels sont des éléments verbaux et non verbaux qui signalent l'élaboration du discours et des liens entre les formes linguistiques et le contexte. Ils se distinguent par une prosodie spécifique, une longueur le plus souvent courte (interjections, adverbes, connecteurs, adjectifs, etc.) et une valeur sémantique fondée sur la fonction assumée dans le discours qu'ils semblent « structurer » (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 364-365).

Les activités de « mise en places »

Kerbrat-Orecchioni (1987) considère que le système de relations interpersonnelles est constitué par et dans le discours à travers « [...] un certain nombre de faits sémiotiques pertinents, [...] des *taxèmes* lesquels sont à considérer à la fois comme des *indicateurs* des places, et des *donneurs* des places. » (ibidem : 321). Les taxèmes sont des indices des positions des partenaires dans l'interaction, visibles dans la structuration des échanges, les contenus sémantiques, y compris les valeurs illocutoires des énoncés.

Les activités discursives auxquelles recourent les interlocuteurs ne fonctionnent jamais d'une manière autonome – elles s'imbriquent et se complètent, en indiquant des choix qu'on est obligé de faire en discours. Ces choix peuvent être décrits en termes de *règles* ou *contraintes* imposées par le code, les principes de communication ou les normes sociales, et de *stratégies* comprises comme des procédures mise en place consciemment pour atteindre un but et résoudre un problème dans une situation d'incertitude. Pour le discours dialogué oral, imprévisible par sa nature négociable, il est possible de parler d'une *stratégie générale* qui traduit la visée globale d'une interaction (p.ex. parler de l'agir professionnel) et des *stratégies distribuées* localement qui cherchent à réaliser un objectif particulier (p.ex. argumenter pour convaincre). Or, comprendre une interaction verbale signifie pour l'analyste, dépister le plus grand nombre de ces « choix » discursifs responsables de la réalisation de l'action conjointe. Pour les études ancrées en didactique de langues ou la formation professionnelle, il sera donc question d'observer des activités discursives du point de vue de l'occurrence de leur emploi pour la réalisation d'un discours pédagogique à visée constructive lequel se fonde sur la négociation et la coopération.

3.3.3. Interactions discursives comme moteur d'apprentissage de langues

Dans le processus d'appropriation de langue étrangère, l'interaction est considérée actuellement comme un élément incontournable du processus acquisitionnel lequel s'avère être, selon les recherches, de nature « constitutive » ou « auxiliaire » (cf. Mondada et Pekarek Doehler 2001 : 109-112) :

- interaction - lieu d'exposition à la langue (p.ex. Kraschen 1983) ;
- interaction - cadre de modification d'input (p.ex. Long 1983, 1996) ;
- interaction - contexte psycho-social de modifications d'input (p.ex. Ellis 1990) ;
- interaction – lieu de mise en pratique (p.ex. Bialystok 1990) ;
- interaction – moyen d'acquisition (p.ex. Py 1990) ;

- interaction – activité pratique de nature praxéologique (Bronckart 2005).

Vues de la perspective socioconstructiviste, les interactions discursives favorisant l'intercompréhension et la production du sens commun deviennent, pour l'acquisition de la langue étrangère, le moyen de la co-construction de la compétence communicative par les acteurs du processus d'EA. Dans ce sens, l'apprentissage de la langue est considéré comme le processus de recherche qui s'effectue à travers les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et de communication mises en pratique dans des interactions discursives de nature négociatrice. Un tel point de vue rejoint la perspective interactionniste avec les notions de la *zone du développement proximal* et de l'*étayage* visant le soutien langagier de l'apprenant dans le but de faire avancer l'acquisition. « Tout procédé produit par l'apprenant s'appuie en principe sur un tour de parole précédent du natif. Il est en mesure d'en reprendre des éléments de contenu et de forme. Réciproquement, tout énoncé du natif comporte une interprétation de l'énoncé précédent de l'apprenant, interprétation qui permet à ce dernier d'évaluer l'impact de son intervention et ainsi « corriger le tir » en ajustant son discours [...] » (Py 1996 : 98). Les deux discours s'entremêlent dans les *séquences explicatives* qui deviennent le lieu où s'exercent la *tutelle à communiquer* et la *tutelle à apprendre*, la première désignant les ajustements qui ne visent que le flux communicationnel, et l'autre revoyant aux échanges de nature souvent métalinguistiques qui cherchent à produire une règle ou connaissance précise au sujet de la langue utilisée (cf. Bigot 2003 : 1-2). Les erreurs de l'apprenant, ainsi que les procédés mis en pratique par les interlocuteurs pour résoudre les problèmes de communication, peuvent refléter les mécanismes cognitifs relatifs à l'acquisition de la langue (cf. Vasseur 1990 : 90). Le discours émergeant de cette tutelle experte se caractérise par une « bifocalisation potentielle » (Bange 1987) qui signifie une double attention exercée durant l'échange : l'attention portée vers le contenu est accompagnée d'une attention latente accordée au niveau opérationnel linguistique. Bernard Py décrit ce mécanisme sous le nom des *Séquences potentiellement accessibles*⁷⁴ (SPA) (cf. 1990 : 83). Le chercheur constate qu'elles renvoient aux « moments » privilégiés dans une communication exolingue qui

⁷⁴ Les SPA concernent le plus souvent des reformulations lexicales. Bernard Py décrit ailleurs (2000 source électronique) la particularité des séquences initiées par des problèmes syntaxiques qui demandent d'autres mécanismes de soutien de la part de l'enseignant. Py distingue encore des procédés interactifs de nature purement normative qui visent à influencer sur la correction de la langue de l'apprenant. Les *Séquences d'évaluation normative* (SEN) ne comportent pas, comme les SPA, la demande directe de reformulation. « Alors que, dans la SPA, l'apprenant a pour objectif manifeste de compléter son répertoire verbal, dans la SEN il y a simple pression extérieure exercée par le locuteur expert sur ce répertoire » (ibidem). Elles manifestent une stratégie d'enseignement qui s'efforce de guider les performances de l'apprenant dans la direction de la norme linguistique.

permettent d'observer des mouvements à l'intérieur du lecte de l'apprenant, susceptibles de provoquer un progrès dans l'acquisition de la langue. Elles se déroulent en trois étapes :

- *l'étape d'autostructuration* – l'apprenant produit un énoncé ;
- *l'étape d'hétérostructuration* – l'interlocuteur expert intervient pour prolonger ou réorienter l'énoncé de l'apprenant vers la norme linguistique ;
- *la IIIe étape d'autostructuration* – l'apprenant reprend son énoncé selon les suggestions proposées.

L'acquisition est ici comprise comme un travail interactif supposant l'existence d'un contrat didactique entre les partenaires qui régit leurs rapports réciproques (asymétrie et complémentarité). Elle signifie donc, une « élaboration » sociale de la compétence communicative dans des procédés d'inférence et d'interprétation contextuelle qui se déroulent dans des activités discursives subordonnées à la progression de l'interlangue de l'apprenant. C'est une espèce de négociations langagières et cognitives qui concernent généralement les problèmes issus de deux domaines: l'objet thématique de la communication et le code linguistique, sans pour autant les traiter distinctement, car le plus souvent les uns découlent des autres. Elles se manifestent dans des dialogues guidés par l'enseignant visant à amener les apprenants à construire une explication ou effectuer une correction. L'observation de tels dialogues pendant des cours de langue, amène Waendendries (cf. 1996 : 173- 187) à formuler les remarques suivantes au sujet du rôle du *guidage interactif* dans l'appropriation des connaissances langagières :

- le guidage s'inscrit dans une continuité interdiscursive. L'apprentissage est inclut dans la matière de la communication ;
- l'alternance des échanges enseignant/apprenant assure une protection de la parole de l'apprenant. Effectivement, celle-ci est supportée par des tuteurs-balises qui facilitent la recherche du sens ;
- les sollicitations du professeur sont « des mouvements prospectifs en fonction du projet pédagogique » (ibidem : 186), en vue de faire dire l'apprenant. Elles sont économiques et favorisent la parole de l'apprenant (facteur déclencheur) ;
- les réactions aux réponses des apprenants s'effectuent soit en des reprises textuelles de leurs interventions, soit en commentaires explicites. Les deux formes peuvent contribuer à la modification de l'interlangue de l'apprenant, en l'exposant à sa propre production et en le distanciant envers celle-là (facteur structurant).

Le guidage interactif crée des conditions pour l'apprentissage transactionnel durant lequel la compétence naît en tant que résultat d'un accord commun entre les participants du processus, d'une transition de l'hétérorégulation à l'autorégulation (Bange 1996 : 196). Une telle optique rejoint les postulats fondateurs de l'apprentissage conçu en termes d'une activité cognitive de nature socioconstructive (cf. II. 2.1.1.). En effet, le discours pédagogique dans une classe de langue peut servir les négociations qui aboutissent à l'apprentissage d'une langue. Néanmoins, tenant compte de la complexité des situations pédagogiques liées à l'apprentissage de la langue étrangère, il serait difficile de constater que toutes les formes interactionnelles sont également propices à l'acquisition en milieu guidé. « Car les formes interactionnelles sont configurées dans le cours d'une action située, sensible à la contingence de son déroulement, résultat d'un accomplissement pratique de tous les participants. Il en découle que l'adéquation de ces formes doit être co-construite par les acteurs, dans une négociation collective de leur valeur, de leur efficacité, de leur intérêt pédagogique » (Mondada et Pekarek Doehler 2001 : 130). L'interaction discursive en classe de langue est ainsi conçue en termes d'un processus dynamique dont l'observation permettra de saisir de vrais enjeux de l'apprentissage en cours, en appréciant les moyens mis en place par les participants, en vue de réaliser des objectifs personnels et professionnels.

3.4. Le discours dans la classe de langue – bilan et conclusions

Le parcours de la problématique du discours de la classe de langue étrangère du point de vue de ses enjeux pour le processus acquisitionnel nous amène à formuler quelques conclusions. La première constatation se réfère à la complexité des discours de classe : « Les discours de classe sont des objets curieux. Dans un premier temps ils séduisent par leur apparente accessibilité [...] » (Cicurel 1996 : 95) et par la suite s'avèrent souvent beaucoup plus embrouillés, demandant des lectures réitérées des transcriptions. Effectivement, la parole en classe de langue est porteuse de plusieurs fonctions de l'accomplissement desquelles dépend non seulement le déroulement, mais aussi le succès de l'apprentissage d'une langue étrangère. En outre, elle témoigne de choix conceptuels effectués, consciemment ou non, par l'enseignant. Bref, l'observation et l'analyse du discours de la classe de langue offre de multiples opportunités de saisir la réalité du processus d'enseignement/apprentissage. Selon la perspective adoptée, l'observation du discours permettra de :

- saisir le fonctionnement des dialogues pédagogiques, en y décelant des marques conversationnels spécifiques ;

- décrire les comportements des acteurs (p.ex. accomplissement des rôles sociaux) en vue des buts à atteindre ;
- observer les manières de construction de la compétence communicative des apprenants (p.ex. marques discursives de l'effort cognitif) ;
- cerner les comportements verbaux des acteurs comme signe de stratégies visant l'enseignement, l'apprentissage, la communication exolingue, etc. (ibidem : 75-76 ; voir aussi Puren 1999 : 134-136).

La multitude de visées possibles de l'analyse du discours pédagogique en fait un objet privilégié de recherches sur le processus d'EA de langues lesquelles tendent à saisir les liens entre les interactions survenues en classe et l'appropriation de la langue par les élèves. De l'autre côté et en prolongement de ses recherches, se situent les efforts de mettre à profit les analyses du discours de classe dans la didactique professionnelle des enseignants de langues. Une telle optique semble être tout à fait justifiée – l'exposition des enseignants en formation initiale et/ou continuée aux discours de classe des autres, ou à les leurs dans le cadre d'une pratique enseignante, pourrait constituer un dispositif efficace de professionnalisation. Dans les remarques du dernier sous-chapitre, nous poserons les premières questions relatives au potentiel formatif du discours pédagogique pour la formation initiale des enseignants de langues étrangères.

4. Du potentiel du discours dans l'action formative des enseignants de langues – remarques terminales

L'approche formative des enseignants de langues étrangères dont nous avons donné les traits dans le Chapitre I de notre étude, propose de concevoir la professionnalisation en termes d'une action recourant aux dispositifs spécifiques : communication, médiation, collaboration et construction. Une telle optique met en exergue l'impact d'échanges verbaux qui fournissent une trame pour la construction des apprentissages. Or, l'étude que nous avons réalisée dans le présent chapitre permet d'avancer l'hypothèse que c'est le discours, et précisément le genre spécifique du discours pédagogique, qui serait en mesure de répondre aux exigences avancées dans le profil formatif retenu (cf. I. 1.3.5.).

Le discours pédagogique/formatif met en exergue trois facteurs: le cognitif, le social et le pragmatique. La perspective cognitiviste vise à saisir la nature psychologique du discours, notamment à entrevoir son fonctionnement à partir des phénomènes constitutifs de sa production et son interprétation. En outre, elle permet d'attribuer au discours des propriétés importantes pour l'apprentissage constructif. Le point de vue social et interactionnel se

focalise sur le caractère collaboratif des processus acquisitionnels **à travers et dans le discours**. Enfin, la visée pragmatique accentue les liens entre le discours pédagogique et les actions qu'il verbalise, accompagne et soutient. Cette perspective plurielle du discours est retenue pour notre conception de la formation initiale :

- le discours pédagogique de l'action formative serait le lieu de manifestation des actions enseignantes et de la réflexion à leur sujets ;
- le discours, grâce au travail interprétatif des acteurs, ferait émerger la compréhension de l'agir enseignant/apprenant ;
- le discours interactif de formation favoriserait les modifications de représentations ;
- le discours formatif issu de la confrontation des subjectivités et des interprétations mutuelles contribuerait à l'autorégulation des apprentissages.

Ces ressources potentielles du discours formatif semblent pouvoir satisfaire les besoins du dispositif de l'analyse de pratique lequel nous avons indiqué comme capable de réaliser les enjeux du profil formatif retenu (cf. I. 1.3.5). De cette manière, l'étude du discours appliqué dans l'analyse de pratique enseignante permettrait de porter la lumière sur les échanges verbaux, les relations interactives, les activités et les apports de la situation d'énonciation apparus dans la communication formative, et, par conséquent, sur le déroulement et l'efficacité de la formation en cours. Par surcroît, l'analyse du discours pourrait apporter des bénéfices pour la compréhension de l'action enseignante au cœur de l'analyse de pratique. Or, saisir le vrai sens de cette action pédagogique nécessite un grand effort analytique qui devrait reposer sur quelque dispositif d'accès au sens de l'agir. Nous croyons que le discours pédagogique de la classe de langue pourrait constituer alors le point de repère d'analyse important. L'observation directe des interactions discursives de la leçon peut être spécialement fructueuse pour la réflexion sur le processus d'enseignement/apprentissage de la langue. En nous référant à la caractéristique du discours déployée dans ce chapitre, il nous semble possible de lui accorder des valeurs suivantes :

- le discours pédagogique informe sur les procédures enseignantes mises à profit (consignes, questionnement, prescriptions, etc.) ;
- le discours fait apparaître la théorie d'EA appliquée et particulièrement la conception personnelle de l'enseignant sur les conditions d'acquisition de la langue étrangère ;
- les échanges en classe indiquent le degré de la « négociabilité » du sens et des objets d'apprentissage ;

- le discours témoigne du niveau de coopération en classe et fait preuve du jeu de relations personnelles et affectives.

Bref, le discours pédagogique fournit une multitude d'informations qui contiennent un grand potentiel formatif, surtout si sa « lecture » est guidée. Or, la confrontation directe avec les données brutes du discours de classe peut constituer un moyen efficace incitant à la réflexion sur l'agir enseignant. « *L'étude des interactions en classe de langue, étendue à celle des modes d'interventions ou d'agir, est un champ privilégié d'analyse, d'observation et de compréhension sur la façon dont se constitue, s'édifie, s'organise la compétence, qu'il s'agisse de la compétence langagière pour l'apprenant, de la compétence d'enseignement pour l'enseignant, [...]* » (Rivière 2006 : 161). Il nous semble donc légitime de vouloir concevoir le **discours pédagogique en tant que noyau dur d'une formation des enseignants de langues qui se fonde sur la pratique et son analyse réflexive**. Dans une telle perspective, le discours pédagogique doit faire l'objet d'une réflexion renvoyant aux notions-clé exposées ci-dessus : comportements langagiers des acteurs, leur impact sur l'acquisition de la langue, la co-construction de la compétence communicative des apprenants, nature et fonctions des interactions, etc. Une telle approche directe de la réalité de la classe peut faciliter l'accès à la réflexion, son déroulement et développement à condition d'être soutenu par l'usage des instruments appropriés.

Dans le troisième chapitre de notre travail, nous chercherons à saisir de plus près le discours de l'analyse de la pratique enseignante, et notamment ses ressources pour la formation des enseignants dans le cadre de la didactique de langue étrangère. Nous y poursuivrons la perspective esquissée dans le présent chapitre et considérerons l'analyse de pratique en tant qu'une action discursive spécifique, reposant sur le discours pédagogique de classe, dont il sera question d'apprécier l'efficacité praxéologique dans la formation.

Chapitre III

L'analyse de la pratique enseignante par le discours

0. Remarques préliminaires

L'analyse de pratique, en faveur de laquelle nous avons opté face aux contraintes du profil formatif retenu dans le Chapitre I, semble s'inscrire facilement dans un paradigme de formation à visée socioconstructive, en offrant plusieurs occurrences de professionnalisation « en alternance » pratique - théorie où le retour critique sur l'action en classe devient la source de réflexions et de savoirs. C'est pour cette raison qu'elle est devenue l'objet de nombreuses recherches, pour ensuite alimenter la réflexion de concepteurs des programmes, de profils professionnels ou de portfolios et, de cette manière, devenir objet de formation initiale et continue des enseignants.

L'analyse de la pratique enseignante, en tant qu'objet de recherche et de formation, ne constitue pas un domaine univoque ou homogène. Bien au contraire, derrière cet intitulé se trouve une grande quantité de mises en œuvre très différentes, parfois très éloignées l'une de l'autre. Pourtant, un certain nombre de traits communs et pertinents persiste, en créant une base de ressources fondamentales de la formation des enseignants lesquelles se manifestent différemment selon les choix de modalités, effectués par les chercheurs ou formateurs.

L'objet de ce chapitre est une telle analyse de la pratique enseignante qui met en valeur une **approche discursive** du vécu de la classe. Il en résulte que le dispositif choisi, afin de réaliser l'analyse et de contribuer à la formation, est le discours. L'objectif principal de nos investigations présentes est ainsi d'explicitier pourquoi, de quelle manière et dans quel but le discours dans son acception pédagogique et formative peut faciliter l'accès au sens de l'action enseignante du formé et par conséquent contribuer à sa formation professionnelle.

Dans le premier sous-chapitre, il sera question des caractéristiques de l'analyse de pratique en tant que dispositif de formation. Nous nous pencherons d'abord sur les raisons de l'introduction de l'analyse dans le domaine de l'éducation (infra en 1.1.), en questionnant ses qualités d'une activité réflexive. Il s'agira de saisir en quoi réside la spécificité de la réflexion issue de l'analyse de la pratique enseignante et de donner notre définition de ce dispositif (infra in 1.2.). Nous procéderons ensuite à la présentation de différentes modalités d'analyse, leurs objectifs et moyens (infra in 1.3.). Ceci devra nous amener à distinguer spécialement les approches discursives et mixtes la pertinence desquelles nous essaierons de prouver, en

envisageant l'analyse comme une activité par excellence communicative (infra in 1.4.). En premier, nous la décrivons en tant qu'une interaction spécifique, pour ensuite saisir la particularité de l'entretien à visée analytique et formative (infra in 1.4.1. et 1.4.2.). Dans les remarques finales de ce sous-chapitre, nous chercherons à expliciter les apports de l'analyse de pratique, telle que l'avons décrite précédemment, pour le profil de formation exposé dans le Chapitre I (infra in 1.5.). Le deuxième sous-chapitre sera consacré à la description des ressources formatives de l'analyse de pratique. Nous questionnerons son potentiel quant à la verbalisation et la compréhension de l'action enseignante (infra in 2.1.), aux régulations des apprentissages (infra in 2.2.) et à l'autonomisation de la formation (infra in 2.3.). Ayant ainsi discerné les apports possibles pour la formation, nous chercherons ensuite à prouver l'utilité de la mise du discours comme instrument de l'analyse de pratique. Les réflexions issues de ce sous-chapitre devraient nous permettre de poser des principes de bases pour le Chapitre IV, voué à la présentation de la recherche empirique (infra in 4.).

1. L'analyse de pratique en tant que dispositif de formation

L'analyse de pratique est un dispositif formatif qui repose sur la conviction que c'est l'expérience personnelle du formé et le retour réflexif sur celle-là qui offrent les effets les plus significatifs pour la construction des compétences professionnelles. Elle est couramment utilisée dans les champs professionnels au cœur desquels se trouve l'action impliquant des processus interpersonnels – les « métiers de l'humain » (cf. Perrenoud 1996) particulièrement dépendants du relationnel et de l'interactif. A partir des années soixante, des changements économiques et sociaux ont entraîné des modifications dans l'organisation du travail et de la production lesquelles ont provoqué une autre manière de concevoir la formation. « D'une manière générale, on tend d'ailleurs à appeler processus de professionnalisation les processus de transformation continue de compétences dans le contexte de transformation continue d'activités » (Barbier et Galatanu 2004 : 14). Dans des domaines très divers (ingénierie de formation, ergonomie, didactique professionnelle), apparaissent des dispositifs impliquant la mise en place d'une pratique réflexive. En vue de comprendre comment a évolué l'analyse de pratique, ses dispositifs et ses objectifs, dans le champ de l'éducation, nous proposerons un dans la section suivante bref parcours de son usage à des fins formatives.

1.1. Introduction de l'analyse de pratique dans l'éducation

Dans le champ de l'éducation en France, l'analyse de pratique apparaît d'abord en tant que soutien de nature thérapeutique dirigé vers des enseignants souhaitant approcher de plus

près la compréhension de leur expérience enseignante, leur relations avec les élèves ou le contexte éducatif largement compris. Le tableau ci-dessous offre un aperçu des formes d'analyse de pratiques enseignantes en œuvre en France et en Pologne, avec leurs principaux objectifs.

<p><i>Groupe Balint –enseignants</i> Psychanalyse Les années 1950-1960</p>	<p>Public : enseignants, formateurs Modalité : étude de cas Objet : problèmes relationnels posés par le métier Objectif : aider les professionnels à gérer au mieux les relations avec les autres acteurs du processus.</p>
<p><i>Groupe de soutien au soutien</i> Psychanalyse et pédopsychiatrie Les années 1970</p>	<p>Public : enseignants. Modalité : groupe de réflexion. Objet : problématiques et modes de fonctionnement professionnel. Objectif : rendre intelligibles et modifier les situations problématiques.</p>
<p><i>Groupe d'approfondissement professionnel</i> Psychosociologie de l'éducation Les années 1970</p>	<p>Public : enseignants en formation continue et initiale. Modalité : groupe d'approfondissement professionnel. Objet : problèmes et écueils professionnels. Objectif : modifier la perception de situations problématiques.</p>
<p><i>Département des Sciences de l'éducation de l'Université Paul Valéry</i> Didactique professionnelle des enseignants Les années 1980-1990</p>	<p>Public : enseignants en formation continue et initiale. Modalité : groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives. Objet : éléments des situations éducatives, la personne, le groupe, l'institution, la didactique, la pédagogie. Objectif : entraîner à comprendre la complexité des situations éducatives.</p>
<p><i>Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM)</i> Didactique professionnelle des enseignants Des années 1990 jusqu'à aujourd'hui</p>	<p>Public : enseignants en formation initiale. Modalité : séminaires d'analyse de pratique inscrits dans le curriculum des études. Objet : l'action enseignante des étudiants articulée à la théorie Objectif : la construction de la compétence professionnelle à partir de la réflexion sur l'action.</p>
<p><i>Nauczycielskie Kolegia Języków Obcych (NKJO)</i> <i>Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego</i> <i>Kolegia Nauczycielskie</i> Didactique professionnelle des enseignants</p>	<p>Public : enseignants en formation initiale et continue Modalité : pratiques pédagogiques Objet : l'action enseignante des étudiants articulée à la théorie Objectif : la construction de la</p>

Des années 1990 jusqu'à aujourd'hui	compétence professionnelle à partir de l'action
-------------------------------------	---

Tableau 4. Tableau récapitulatif de formes de l'analyse de pratique en éducation en France et en Pologne (élaboration propre d'après Le Lardic 2008 : 4).

Le contenu du tableau, sans aucune prétention à l'exhaustivité, attire l'attention sur la manière dont évoluait l'application de l'analyse dans le domaine de l'éducation, en commençant par des entrées ponctuelles de nature plus psychologique (voire psychanalytique) que formative, traitant des problèmes individuels, pour aboutir à des formes institutionnalisées de l'analyse de pratique, visant la construction d'une compétence professionnelle et d'une posture réflexive face à l'expérience. Cette tendance témoigne d'un autre paradigme de professionnalisation des enseignants, instauré à la suite de diverses recherches multidisciplinaires, dominant la scène de la formation en éducation. Le paradigme en question est essentiellement lié aux notions de la réflexion et de la réflexivité, et c'est pour cette raison que nous les aborderons dans la section suivante.

1.2. L'analyse de pratique comme activité réflexive

Les recherches centrées sur la problématique de l'analyse de pratique dans l'enseignement lui accordent un ensemble de caractéristiques communes que nous assemblons dans la proposition suivante de définition :

La démarche de l'enseignant (expert, novice ou apprenti)⁷⁵ qui vise l'observation et l'étude de sa propre pratique enseignante, englobant les activités de tous les acteurs du processus, dans le but de connaître et de développer sa compétence professionnelle. Le retour réflexif de l'analyse de pratique s'effectue essentiellement à travers des activités discursives et interactives.

Le retour réflexif sur les actions enseignantes est la condition sine qua non de toute démarche analytique. En effet, celle-là repose sur le paradigme du *praticien réflexif*, terme issu de l'étude de Donald Schön *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*⁷⁶ (1994[1983]). L'auteur y fait la distinction entre deux types de réflexion :

⁷⁵ Dans le cas de la formation des enseignants, l'analyse concerne aussi bien la formation continue que la formation initiale, bien que leur visée et organisation diffèrent. La formation continue poursuit non seulement la professionnalisation des enseignants en pratique, mais aussi l'innovation éducative (Charlier et Charlier 1998 ; Altet 1994 ; Perrenoud 1994).

⁷⁶ Le titre français ne rend pas exactement le sens du titre original : *The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action*, en mettant plus l'accent sur les résultats de la réflexion que sur le processus qui y mène (cf. Perrenoud 2001).

- *réflexion dans l'action* qui est de nature spontanée et sert *la régulation de l'action* en cours ;
- *réflexion sur l'action* qui est de nature consciente et sert à construire de nouveaux schèmes et savoirs, donc à *réguler le processus de la formation*.

Le premier genre de réflexion se réfère à la *résolution du problème* et le second à la *construction du problème*. La *réflexion dans l'action* permet d'apprendre dans le feu de l'action. Schön indique son déroulement de la manière suivante : d'abord le praticien applique une solution routinière à une situation de pratique qui s'avère incompatible ou insuffisante. Ensuite, survient une réflexion consciente au sujet de ce qui a été surprenant dans l'action et ce regard critique conduit à l'expérimentation visant la modification de l'action en cours. La *réflexion sur l'action* renvoie à la pratique se situant en aval de l'événement et concerne le questionnement de la compréhension et de l'efficacité de l'action. Ainsi, l'enseignant qui réfléchit sur l'action accomplie devient en quelque sorte le *chercheur* de sa propre pratique (Pescheux 2007 : 22 ; cf. aussi Wilczyńska 2009) dont les préoccupations consistent à construire une nouvelle interprétation de l'agir transposable sur d'autres situations professionnelles. L'action enseignante a encore, selon Perrenoud (2001) la spécificité d'être planifiée. Ainsi, à la réflexion *dans* et *après* l'action, il propose de joindre celle qui a lieu *avant* l'action et qui consiste à anticiper mentalement la situation d'enseignement. Une telle approche semble être particulièrement fructueuse pour la formation des enseignants. La réflexion projective, incarnée dans les fiches pédagogiques comparée aux résultats effectifs de la leçon et soumise par la suite à la réflexion sur l'action accomplie, peut conduire à une meilleure compréhension de l'agir quant aux raisons du décalage entre le *planifié* et l'*accompli* et aux mécanismes de la réflexion en cours de l'action.

Pour devenir source de nouveaux apprentissages, la réflexion doit conduire à un *recadrage* (Watzlawick 1975 dans Charlier et Charlier 1998) ou modification de schèmes et perspectives de sens. Ce processus, présent dans les deux types d'action, garantira la construction de nouveaux savoirs à condition d'être autonome, bien qu'il puisse être accompagné. Or, l'analyse de la pratique enseignante possède ce potentiel réflexif qui fait que le praticien « *se prend pour objet de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, "objectiver", comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir* » (Perrenoud 2001 : source électronique). De cette manière, en abordant cette problématique dans l'enseignement, on peut faire la distinction entre *la réflexion* et *la réflexivité*, comme

deux notions différentes, quoiqu'interdépendantes, dans l'analyse de pratique. La première signifierait l'action de penser aux activités d'enseignement/apprentissage, leur opportunité, déroulement et efficacité, la seconde serait l'observation et l'analyse par l'enseignant de ses propres pratiques avec un accent mis sur leur pourquoi. La réflexion servirait directement l'apprentissage instrumental du métier, tandis que la réflexivité contribuerait à la transformation dans l'apprentissage⁷⁷ (cf. I. 1.2.1.). Les deux démarches sont constitutives de toute analyse de pratique, néanmoins elles peuvent être effectuées différemment, ceci restant dépendant de la méthode adoptée et des objectifs visés. En fait, l'analyse de pratique dans l'enseignement se réalise à travers plusieurs dispositifs dont nous donnerons un aperçu dans la section suivante, en cherchant à déceler celui qui satisferait les besoins de notre recherche.

1.3. Une variété de méthodes d'analyse de pratique

Devant la multitude de dispositifs d'analyse de pratique qui foisonnent dans le domaine des sciences sociales (cf. Pescheux 2007), il est utile de choisir ceux le plus fréquemment utilisés dans le champ de la formation des enseignants. Ils réalisent tous au moins l'une des trois intentions dominantes de l'analyse – production de savoirs sur l'action enseignante, professionnalisation des acteurs de la pratique ou évolution des pratiques dans le but de les optimiser (cf. Marcel et all. 2002 : 137-140). Il est néanmoins important de rappeler que le propre de l'analyse de pratique est d'unir ces trois composantes⁷⁸. Ainsi, sans prêter trop d'importance au critère d'intentionnalité, nous aborderons plutôt le critère de la méthodologie appliquée à la collecte des données et à leur traitement, car il est ainsi plus facile d'en saisir les finalités et les objets. Cela nous conduit à distinguer deux grandes catégories dans lesquelles s'inscrivent les plus connus dispositifs d'analyse de la pratique enseignante à visée formative – les observations de la pratique et les commentaires sur la pratique (d'après Marcel et all. 2002).

1.3.1. Les observations de la pratique enseignante

Ce groupe de dispositifs d'analyse favorise l'accès direct aux pratiques de l'enseignant en situation, « aux pratiques „déclarées ou commentées”, elles [les pratiques] opposent les pratiques „constatées” » (Marcel et all. 2002 : 157). Les observations portent sur les acteurs, la situation ou l'action didactique et sont soutenues par des outils d'observation (grilles

⁷⁷ Vu l'importance de cette problématique pour notre étude, nous l'aborderons plus largement dans le sous-chapitre 2.3.

⁷⁸ Cette propriété de l'analyse de pratique en fait par excellence une recherche-action dont la nature réside dans la création de liens entre l'action, la théorie et la formation/professionnalisation. Ce thème sera développé dans la partie empirique de notre étude (cf. Chapitre IV).

d'observation) permettant au chercheur (aussi enseignant) ou formateur de décrire soit une invariable choisie (p.ex. les interactions en classe), soit la complexité du processus didactique à travers plusieurs axes choisis. A titre d'exemple, nous présentons quelques réalisations d'analyse par observations. Marguerite Altet (cf. Altet 1994 ; 2007) avance une proposition dans laquelle il est question d'essayer de comprendre ce qui se passe réellement dans une classe de langue au sein des interactions pédagogiques observables et aussi implicites (comportement observables et opérations cognitives présupposées à l'action). La recherche part de l'observation des enregistrements de séquences de classe qu'elle soumet ensuite à une analyse à l'aide d'instruments conceptuels élaborés, en réalisant des objectifs théoriques et formatifs divers. Laurent Filliettaz (cf. 2010) a réalisé une recherche dans le champ de la formation professionnelle initiale dans laquelle il recourt à des méthodes interactionnelles basées sur l'observation et l'enregistrement audio-vidéo de situations de travail et de formation impliquant les apprentis et les formateurs. Simone Pekarek Doehler (cf. 2002) a observé les dynamiques interactives dans les activités conversationnelles dans une classe du français à un niveau avancé grâce aux enregistrements de cours en intégral, en visant l'analyse du potentiel acquisitionnel du discours interactif. Ces quelques exemples d'analyse de la pratique enseignante/formatrice, parmi tant d'autres (voir à ce propos la note de synthèse de Marcel et all. 2002) reposent essentiellement sur les données issues de l'observation non participante des chercheurs. Elles ne prennent pas en compte les acteurs des processus d'enseignement/apprentissage en tant que sujets de l'action et recherchent le sens selon le paradigme conceptuel choisi. Or, un tel point de repères ne satisfait pas tous les objectifs visés par l'analyse de pratique. En effet, si celle-là tend à valoriser l'activité du sujet, qu'elle juge capable de fournir le sens de ses actions et par là même de les modifier et changer l'acteur lui-même, elle doit recourir aux dispositifs discursifs ou communicatifs.

1.3.2. Les discours sur la pratique

L'ensemble des méthodes regroupées ici considèrent l'acteur de l'analyse comme *médiateur de connaissances de son agir*. Elles cherchent à clarifier la pratique de l'intérieur, d'explicitier le cours de l'action et la pertinence des stratégies et des finalités. Leur objectif est de provoquer un retour réflexif sur l'agir. Elles s'attachent aussi au potentiel des savoirs issus de l'action qu'elles tendent à mettre à profit à des fins formatives. Les dispositifs diffèrent selon leur degré d'interactivité, ainsi que le statut et l'implication du formateur.

Les outils à la fois les moins interactifs et les plus autonomes collectent les données à partir des *récits* divers des acteurs qui écrivent sur leur pratique, leur agir, en s'adressant à un

destinataire, le plus souvent chercheur ou formateur. Cette *écriture sur la pratique* (cf. Wittorski 2003) peut se réaliser comme récits de vie, journaux de bord, rapports de stage, etc. Elle permet à l'acteur d'identifier les activités produites et d'évaluer leur opportunité. L'acteur se trouve seul devant l'expérience décrite et il dialogue avec lui-même ou les autres imaginés ou intériorisés (cf. concept du dialogisme de Bakhtine développé dans le I. 4.).

Un autre groupe de dispositifs profite des ressources offertes par le discours interactif réalisé à propos de l'action par divers acteurs de la formation. Premièrement, il y est question des *démarches interactives* qui s'intéressent aux discours produits par les formés durant des *observations mutuelles* ou *autoobservations croisées* (cf. Perrenoud 1996). Ces dispositifs mettent en valeur le potentiel résidant dans la situation professionnelle et sociale égalitaire des sujets (p.ex. stagiaires qui sont tour à tour observés et observateurs), grâce auquel le discours produit est plus authentique et le processus de résolution de problèmes plus autonome. Le second type de dispositifs interactifs opère selon la logique favorisant *l'accompagnement et le guidage* du formé. La construction du sens de l'action y a lieu dans un échange réflexif entre le formé et le formateur qui crée les conditions favorables pour le *conflit sociocognitif* (cf. III. 2.1.2.) considéré comme moteur d'apprentissage. Parmi les dispositifs les plus connus il y a *l'entretien d'explicitation* (cf. Vermersch 2004) ou *l'entretien réflexif* (cf. Altet 1994 ; 1996) en tant qu'accompagnement des stagiaires ou enseignants en exercice.

Certaines approches de l'analyse de pratique proposent de réunir les ressources découlant de deux grandes méthodes décrites⁷⁹. Effectivement, il est utile et fructueux pour l'effectivité de la formation d'y croiser deux regards : le *regard extrinsèque* qui se focalise sur l'observation du discours de classe, des comportements de l'enseignant (formé) et des élèves et le *regard intrinsèque* propre au discours subjectif du formé sur l'action enseignante accomplie qui se manifeste dans l'entretien réflexif avec le formateur. Une telle approche permet de fonder l'analyse, et par cela même la formation, sur des données plus complexes qui facilitent l'accès au sens de l'action enseignante en question et de cette manière, permettent la construction de nouveaux savoirs professionnels. Il en résulte pourtant que cette méthode doit accorder une place spéciale à la communication au service de la réflexivité et de la formation.

⁷⁹ Dans la partie empirique de notre étude, nous présenterons le dispositif de l'analyse de pratique qui s'inscrit dans ces approches « mixtes » (cf. Chapitre IV).

1.4. L'analyse de pratique en tant qu'activité de communication

La communication reste l'un des objets privilégiés des recherches dans le domaine de l'analyse de pratique. Il s'agit de percevoir dans les interfaces homme-homme les signes des échanges qui témoignent de négociations et de constructions des activités, de situations, de relations ou de compétences (Marcel et all. 2002 : 15). Centrée sur la quête du sens de pratiques étudiées, l'analyse recourt volontiers à toute forme de communication susceptible de faciliter l'accès au sens de l'action enseignante et l'apprentissage de nouveaux savoirs :

- *l'usage de signes non verbaux* – la pratique est conçue en termes d'un enchaînement de tâches dont l'analyse permet de saisir les schémas cognitifs mis en œuvre et d'élucider les problèmes, ce qui peut servir la formation ou le perfectionnement de compétences (p.ex. l'usage des instruments dans la formation, Filliettaz 2007);
- les *discours individuels* des praticiens à propos de leur action (p.ex. étude d'énonciations des enseignants et formulation des savoirs d'action, Barbier et Galatanu 2004) ;
- les *interactions verbales* qui peuvent constituer :
 - l'objet d'observation et d'analyse (p.ex. les interactions discursives en classe de langue, Cicurel 1994),
 - l'outil et le lieu d'analyse de pratique (p.ex. les interactions discursives dans la séance d'analyse de pratique dans l'étude sur les séances de commentaires en formation des enseignants, Filliettaz 2007).

Les interactions sont inséparables de l'analyse de pratique dans le cas de formations à visées socioconstructives parmi lesquelles nous avons également inscrit le profil de la formation au cœur de notre recherche. C'est pour cette raison que nous aborderons actuellement la problématique des interactions dans l'analyse de la pratique enseignante.

1.4.1. Les interactions dans l'analyse de pratique

L'analyse de pratique met en scène des interactions dont le caractère et le déroulement résultent des critères liés au contrat de communication⁸⁰ (cf. la typologisation du discours au I. 1.2.) et spécialement :

⁸⁰ Le premier critère distinctif des interactions intervient au moment de la constatation de leur structure (à échange ou sans eux) laquelle indique le caractère dialogal ou dialogique de l'interaction. Dans le cadre de l'analyse de pratique cette distinction sera décisive dans le cas des analyses individuelles de pratiques par leurs acteurs.

- les *traits identitaires* des interactants qui déterminent le caractère *symétrique* ou *complémentaire* des échanges, leur nature *coopérative* ou *compétitive* ainsi que le degré de formalité ;
- la *finalité* des échanges, donc la visée dominante de l'interaction, qu'elle soit interne (centrée sur le contact et la compréhension) ou externe (tournée vers une modification du réel) et qui régit aussi le choix des thèmes ;
- les *contraintes matérielles* de l'interaction, son cadre spatio-temporel (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 140-141).

L'application du premier critère fait différencier les interactions en *complémentaires* et *symétriques*, les premières se développant à partir d'un rapport de places complémentaire et inégalitaire, ayant une fonction institutionnalisée et spécialisée (p.ex. *consultation, enquête, entretien, transaction*), tandis que les autres se caractérisent par un rapport de places symétrique et égalitaire (p.ex. *conversation, débat, discussion, dispute*) (Vion 1992 : 129-139)⁸¹.

L'optique adoptée dans la définition de l'analyse de pratique retenue au 1.2. limite notre intérêt aux *interactions dialogiques qui emploient le discours à des fins réflexives*. De l'autre côté, vu les enjeux formatifs de l'analyse, ainsi que son inscription dans un système de formation institutionnalisée, il est naturel de déterminer ainsi les interactions qui y prédominent :

- elles sont *complémentaires*, car les interactants remplissent des rôles où ils apportent alternativement des informations (formateur – formé) ;
- elles sont *inégalitaires*, car un interactant possède une position plus haute, de par sa nature institutionnalisée (le formateur agit « d'autorité » qui lui advient aussi de sa position professionnelle) ;
- elles sont *finalisées*, car les interactants s'entretiennent pour réaliser des objectifs formatifs précis (exploiter l'expérience pratique pour éveiller la réflexivité du formé et pour en extraire de nouveaux savoirs) ;
- elles sont *coopératives*, car les interactants possèdent en principe le même but pour la réalisation duquel ils se mettent à coopérer et rechercher l'intercompréhension (l'objectif de la

⁸¹ Les interactions effectives réalisées dans la vie réelle ne sont presque jamais homogènes et ne relèvent que fort rarement d'un seul type précis. Il arrive plutôt que, dans le cadre d'une interaction, coexistent plusieurs modules représentatifs pour d'autres types interactionnels. L'observation du caractère hétérogène de la majorité des interactions permet de conclure que l'interaction est un phénomène dynamique qui se déroule selon les choix stratégiques de ses participants qui reflètent plus leurs buts personnels que la réalisation d'un type précis d'échanges. Néanmoins, le recours aux types interactifs permet de repérer les dominantes d'une interaction.

formation initiale partagé par le formateur et le formé est d'instaurer une compétence et identité enseignante).

Le cadre participatif⁸² le plus fréquent de l'analyse de pratique enseignante, notamment ses participants, leur nombre, leur qualité et les relations qui les unissent, décident que le type d'interactions dominant dans la formation à visée constructive est le *dialogue formalisé* appelé aussi l'*entretien* (cf. les genres discursifs décrits au I. 1.2.).

1.4.2. L'entretien dans l'analyse de pratique

L'entretien est entré dans les pratiques formatives suite à l'intérêt grandissant porté par les Sciences de l'éducation envers le paradigme socioconstructiviste lequel affirme l'impact de la parole partagée sur les apprentissages (cf. I. 3.3. et 3.4.). En appréciant les mérites de l'entretien pour la mise en pratique d'un processus d'enseignement/apprentissage fondé sur la découverte et la négociation, plusieurs auteurs ont proposé leurs propres modèles de dialogues à visée pédagogique. Parmi les plus connus il y a l'*entretien critique* de provenance piagétienne (Perraud 1998), le *dialogue cognitif* de Britt Mari-Barth (1993), l'*entretien d'explicitation* de Pierre Vermersch (2004) ou le *dialogue didactique* issu de la *gestion mentale* d'Antoine de la Garanderie (1984). Malgré de nombreuses différences entre les réalisations, tous, « ils constituent des dispositifs d'accompagnement personnalisé où le pédagogue s'emploie à solliciter et à soutenir le travail de l'élucidation de l'expérience et de prise de conscience, [...], et ce dans le cadre d'un accord réciproque, en s'appuyant sur une relation de confiance » (Gaté 2000 : 130). Ce sont donc des entretiens métacognitifs dont le fonctionnement peut se résumer en ces quelques grands principes fondateurs :

- faire connaître et comprendre les actions accomplies par le sujet ;
- élucider le comportement du sujet ;
- favoriser la prise de conscience du fonctionnement cognitif du sujet ;
- entraîner et développer la capacité de connaître et d'apprendre.

Malgré les divergences entre les genres variés de dialogues à visée didactique, ils s'inscrivent tous dans la perspective générale d'une construction sociale de l'intelligence (II. 2.2.1.2.). La participation guidée de l'apprenant constitue une des plus importantes conditions d'un apprentissage effectif qui ne consiste plus à percevoir et mémoriser les informations, mais à saisir le cheminement cognitif menant à une découverte du sens. La verbalisation survenue dans des situations provoquant la déstabilisation de représentations devient ainsi le

⁸² La notion du cadre participatif permet de caractériser la situation de communication, en ce qui concerne ses éléments préétablis et co-élaborés en interaction (cf. Charaudeau et Maingueneau 2002 : 89).

moyen favorisant le développement cognitif de l'individu. Le conflit sociocognitif, à condition d'être provoqué dans le cadre d'un contrat accepté de tous les participants, offre des avantages incontournables : la présence de l'autre offre de nouvelles occasions de confrontation et de décentration, et par là, d'apprentissage créatif par la découverte.

L'analyse de pratique de nature interactive et discursive utilise l'entretien en tant qu'instrument privilégié de communication et d'apprentissage. Il lui permet de réaliser ses principes formatifs majeurs. Effectivement, en empruntant le chemin interactif de la régulation, l'entretien de l'analyse de pratiques cherche à :

- faciliter la verbalisation de l'expérience ;
- enrichir le champ de perception du formé ;
- fournir les conditions propices à l'autonomie dans la solution de problèmes ;
- décentrer le point de vue du formé et ainsi contribuer à la prise de conscience de l'action vécue ;
- guider la réflexion du formé ;
- réaliser l'idéal de l'apprentissage coopératif.

Dans le contexte de professionnalisation des enseignants de langues étrangères, cet entretien peut acquérir l'épithète « formatif », car sa finalité majeure consiste à concourir au développement des sujets quant au métier auquel ils aspirent. D'ailleurs, ayant soutenu la similarité du discours pédagogique et formatif (cf. II. 1.3.2.), nous sommes persuadée que l'entretien dans les contextes scolaire et formatif fournit de pareilles opportunités d'apprentissages. Dans les deux cas, il agit dans la *zone proximale de développement* de Vygotsky et concourt au processus d'étayage brunerien, bien que certaines de ses propriétés changent, vu la spécificité des besoins et attentes des acteurs adultes. Ces valeurs de l'entretien, ainsi que les caractéristiques générales de l'analyse de pratique exposées ci-dessus, nous semblent intéressantes du point de vue du modèle formatif élaboré dans le Chapitre I (cf. 2.2. et 3.5.). Effectivement, en concluant ce sous-chapitre, nous observerons en quoi l'analyse de pratique peut satisfaire les exigences du profil de la formation retenu pour notre recherche.

1.4. Bilan – l'analyse de pratique face au profil de formation retenu

Nous avons décelé trois composantes essentielles de la formation initiale des enseignants de langues, capables de répondre aux priorités de la compétence enseignante, telle que nous l'avons décrite au I. 2.2. : action, construction et communication. Il sera essentiel de les confronter actuellement au dispositif de formation auquel nous avons réfléchi

dans ce sous-chapitre, à l'analyse de pratique, dans le but d'observer son opportunité dans la professionnalisation visée (cf. I. 3.5.).

1. Les apports de l'analyse de pratique pour la formation-action

L'analyse de pratique est un instrument fondé essentiellement sur l'action et ceci pour deux raisons. Premièrement, elle prend pour objet **l'action enseignante** du formé, c'est elle qui constitue la source de savoirs et de points de repères pour l'analyse. Deuxièmement, elle se déroule elle-même selon la logique actionnelle, avec ses acteurs, leurs stratégies, buts et motifs spécifiques (cf. I. 3.2.2.). C'est **l'action formative** qui s'ingénie à avancer le développement du formé à travers des activités diverses, propres à l'analyse ;

2. Les apports de l'analyse de pratique pour la formation-construction

L'analyse de pratique cherche à mobiliser le formé de la sorte qu'il s'auto-informe de son action enseignante et qu'il apprenne à s'auto-informer (cf. Gaté 2000 :131). Elle y recourt à la **réflexion et la réflexivité** dont elle profite pour autonomiser le sujet dans la recherche de savoirs. Par sa forme même, l'analyse possède le potentiel de travailler le raisonnement du formé lequel, grâce à l'usage d'activités appropriées, pourra gérer son apprentissage ;

3. Les apports de l'analyse de pratique pour la formation-communication

L'analyse de pratique est une action de communication interactive. Les **interactions discursives** entre les acteurs du processus formatif constituent non seulement l'instrument des échanges, mais surtout un outil formatif. Dans cette perspective, la communication sert directement l'apprentissage qui se fait grâce à elle et à travers elle (cf. I. 1.3. et 3.4.).

Ayant ainsi déterminé les valeurs de l'analyse de la pratique enseignante pour notre modèle de formation initiale, nous chercherons dans le sous-chapitre suivant à sonder plus profondément ses ressources formatives quant aux finalités de la professionnalisation.

2. Les ressources formatives de l'analyse de la pratique enseignante

L'utilité de l'analyse de pratique pour la formation des enseignants de langues étrangères est intimement liée à la conception de la compétence enseignante conçue en termes de savoirs et postures jugés comme essentiels pour l'exécution de ce métier. De cette manière, ce sont les grands objectifs de la formation qui constituent de majeures orientations de l'analyse de pratique. Ainsi, une formation « instrumentale » profitera spécialement de

l'analyse de l'action enseignante, en jugeant son opportunité et effectivité pour les apprentissages visés ; une formation « information » mettra en exergue l'analyse des faits de la classe pour transmettre le savoir expert sur ce qui y est à éviter, etc.

Néanmoins, si la formation est définie selon ses capacités de développer et de transformer l'individu, afin de lui fournir des bases d'une posture valable pour toute la carrière professionnelle, il s'avère essentiel plutôt de centrer l'analyse de pratique sur les capacités professionnelles susceptibles de faire face à l'environnement en permanente mutation. Pour cette raison, conformément aux précisions quant au genre de la formation et à la compétence enseignante préconisés (discutées dans le I. 2.2. et 3.5.), dans le présent sous-chapitre nous questionnerons l'analyse de pratique selon les axes qui semblent adéquats aux objectifs posés :

1. La pertinence de l'analyse de pratique pour la **compréhension de l'action** enseignante en question par rapport à sa finalité et son contexte ;
2. La congruence de l'analyse de pratique pour la **régulation de l'apprentissage** du formé ;
3. L'utilité de l'analyse de pratique dans le processus d'éveil de **l'autonomie et la réflexivité** du sujet formé ;
4. Le rôle de l'analyse de pratique dans **l'articulation des savoirs** issus de la théorie et de l'expérience.

Une telle observation de ressources formatives de l'analyse de pratique permettra d'envisager ce dispositif d'une manière plus détaillée, dans le but d'en apprécier l'impact sur les habiletés du formé-futur enseignant. De l'autre côté, ceci rendra possible de la considérer comme un phénomène essentiellement discursif et social, ce qui constituera le point de repères pour notre recherche empirique.

2.1. Accès au sens de l'action enseignante

Les actions contiennent une part d'implicite, elles sont autonomes par rapport à la conscience du sujet. En agissant, le sujet fonctionne le plus souvent selon le mode *préréfléchi* – il n'a pas conscience des mécanismes mentaux mis en jeu (Vermersch 2004 : 73). Dans les situations professionnelles, il recourt à une maîtrise pratique qui englobe des stratégies routinières ne nécessitant pas de *conscience directe et réfléchie* (Pescheux 2007 : 27). Or, accéder au sens de l'action renvoie à la mise en œuvre de la conscience qui permettra d'identifier le comment et le pourquoi de l'action.

L'agir enseignant reste largement influencé par l'*habitus* professionnel et personnel (cf. I. 1.2.2.). Constitué de schèmes d'action ou de concepts pragmatiques (Pastré 2002), il est mobilisé dans des situations pédagogiques variées, commençant par une planification qui oriente plus tard l'exécution et enfin l'évaluation de l'agir. Bien que l'enseignant-stagiaire ou l'enseignant novice n'aient que très peu recours aux actions professionnelles routinières, ils se servent de schèmes intériorisés durant leur biographie privée et scolaire. L'*habitus* ne s'oppose nullement aux actions rationnelles et conscientes. « L'action efficace manifeste à la fois de l'invariance et de la régularité, mais aussi de la flexibilité et des capacités d'adaptation aux circonstances » (Pastré 2002 : 11). L'agir des enseignants relève autant de l'*habitus* et que de résolution consciente de problèmes issus de la situation. De telles origines de l'action enseignante peuvent avoir des corollaires pour leur formation au métier. Effectivement, il paraît légitime de penser alors la formation comme le lieu de *prise de conscience* de schèmes d'action laquelle viserait la transformation de l'*habitus* professionnel (Perrenoud 1996 : 192). Or, l'analyse de pratique est un dispositif qui permet d'essayer d'accéder au sens de l'action enseignante à travers le processus de *verbalisation* de l'expérience soumis à la médiation de *l'entretien formatif*.

2.1.1. La verbalisation en tant que moyen de prise de conscience

La prise de conscience est une activité cognitive qui permet à l'individu de passer de la conscience pré-réfléchie ou pratique à la conscience réfléchie (Vermersch 2004 : 72). Dans le cas de l'agir enseignant, il s'agit du passage de l'implicite de connaissance-en-acte pédagogique (Vergnaud 1993 dans Perrenoud 1996 : 3) à l'explicite de la connaissance sur l'acte accompli. Cette conscientisation ne se réalise pas automatiquement. Elle peut émerger des observations de la pratique effectuées après l'action ou de l'analyse de l'écart entre les résultats attendus et ceux obtenus. Ainsi, elle est un phénomène essentiellement *rétrospectif* – elle nécessite la remémoration puisqu' elle se situe après l'agir analysé. Pourtant, ceci entraîne habituellement un problème de perception : « *Nos habitudes et nos automatismes ne concernent pas seulement nos gestes, nos actes concrets, observables. Il s'agit aussi de nos perceptions, de nos émotions, de nos fonctionnements mentaux.* » (Perrenoud 1996 source électronique). Il est particulièrement difficile de rompre avec les routines qui entravent la capacité de se voir « de dehors » pour expliciter les actions et en retrouver le sens. De cette manière, la première étape de la prise de conscience consiste à *réussir l'autoobservation* en action. De l'autre côté, celle-ci a besoin d'une *mise en mots* qui organisera ce qui était « seulement » vécu et vu en une activité réfléchie et structurée. Pour le processus de

conscientisation, il en résulte une conséquence d'ordre méthodologique – le *recours au langage*.

Les liens entre l'intelligence pratique et verbale ont été décrits par Vygotsky (1978) qui en a déduit le rôle particulier du langage dans l'éveil de la pensée et de l'intelligence (cf. I, 3.4.2.). Pour le psychologue russe l'accès au sens passe nécessairement par le langage. Il distingue le langage intérieur et extérieur, le premier étant une sorte de « dialecte » interne, propre à chaque individu ; le deuxième s'exteriorise dans des échanges oraux qui assurent l'intercompréhension des interactants (cf. I. 3.4.2.). Il en découle une conséquence – la pensée ne coïncide pas facilement avec l'expression verbale, il est parfois très difficile de mettre en mots ce qui est l'expérience intériorisée, « en se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas, mais elle se réalise dans un mot » (Vygotsky 1985 : 431). Ceci amène à constater l'impossibilité de la communicabilité directe de l'expérience authentique de l'homme.

Dans sa théorie de l'interprétation, Paul Ricoeur (1989) fait face à la problématique de l'imperméabilité de l'action humaine. Ce représentant éminent de l'herméneutique philosophique contemporain ⁸³ focalise son attention sur la difficulté quasiment infranchissable de l'homme de faire partager son expérience aux autres. Il soutient que le vécu reste toujours privé et intime et ce qui peut être transféré, c'est son sens, sa signification (Ricoeur 1989 : 85). D'après cet auteur, c'est le discours (considéré en termes de l'événement et de la signification) qui sert de truchement à l'homme désirant d'un côté transmettre son vécu, et de l'autre, se connaître mieux. Dans ce sens, la *communication et l'auto-connaissance de l'homme résultent de l'acte d'interprétation de l'événement qui recourt nécessairement au discours* (ibidem : 204). Le langage fait de l'action une vraie *praxis*, c'est-à-dire, ressemble la dimension théorique et pratique de l'agir, et surtout entraîne le dialogue avec les autres, directement ou par leurs textes (cf. aussi Brugvin 2001).

⁸³ La philosophie de Paul Ricoeur est une sorte de théorie d'interprétation qui, à travers l'analyse des catégories telles que : le langage, le texte, le discours, le symbole, etc., vise les réponses aux questions posées par l'anthropologie philosophique quant à la spécificité de la condition humaine. Ainsi, les sources de l'herméneutique ricoeurienne sont philosophiques – il part de la critique des limites de la phénoménologie de Husserl pour arriver à une théorie d'interprétation originale s'efforçant de concilier les herméneutiques traditionnelles de Schleiermacher et Dilthey (cf. Rosner 1989). En considérant toute interprétation comme « le travail qui consiste à déchiffrer le sens caché dans le sens apparent, à déployer les niveaux de signification impliqués dans la signification littérale » (Ricoeur 1969 in Brugvin 2001 :10), le philosophe focalise ses recherches sur les textes écrits, de préférence littéraires lesquels sont capables de servir d'intermédiaires pour l'auto-connaissance du sujet, le vrai but de l'opération interprétative. Ricoeur analyse les catégories fondamentales pour le raisonnement humain : temps, espace, causalité, sujet et par là influence de nombreux domaines scientifiques – l'histoire, théorie littéraire, la philosophie, la sociologie, etc. Sa philosophie touche la problématique de l'agir humain, de sa signification et de ses conséquences pour l'identité de l'homme et pour cette raison est beaucoup exploitée par les sciences humaines et sociales, aussi dans le domaine de la professionnalisation.

Comprendre une action veut dire lui conférer une « sémantique » renvoyant à « un réseau conceptuel dans lequel les agents articulent l'ordre du faire » (Foessel 2008 :1). Afin d'être comprise par celui qui l'observe et celui qui agit, l'action est soumise à une interprétation, en suivant la logique de ses composantes. La mise en récit de l'action permet :

- d'*agencer les faits*, en les organisant au plan narratif dans le but de leur attribuer une logique ;
- de *constituer un réseau conceptuel propre à l'action*, sa sémantique, qui articule les *buts*, les *motifs*, les *agents responsables* ;
- de *configurer et re-configurer* l'action et ainsi lui attribuer un sens (Pescheux 2007 : 47-51).

Un tel point de vue suggère que la *verbalisation de l'action est essentiellement une activité narrative*. Effectivement, certains psychologues soutiennent que l'homme possède une faculté narrative de percevoir et comprendre le monde, ce qui est reflété par la structure narrative de ses connaissances en général (cf. Bruner 1996 ; cf. aussi Trzebiński 2002). La narration constitue ainsi une représentation cognitive qui fonctionne selon un schéma⁸⁴ : elle décrit un héros, entouré d'autres personnages (auxiliaires ou opposants), dont les buts et intentions se trouvent entravés par des obstacles qui peuvent être franchis ou non, ce qui décide de la fin de l'histoire racontée. La trame narrative se déroule en suivant cette logique des intentions bousculées par les complications venues de sources diverses.

Les règles selon lesquelles est tissé le discours de la narration dépendent de l'individu et du domaine de la vie qu'elles concernent. En outre, les schémas narratifs dont le fonctionnement est troublé peuvent limiter ou déformer la compréhension du monde. Cette constatation a des retombées didactiques et formatives. En effet, ceci signifie que le processus d'apprentissage pourrait modifier les règles de schémas narratifs de l'individu ou lui en proposer d'autres, et par là, influencer sa manière de comprendre le monde (Trzebiński 2002). Cette possibilité est d'autant plus valable pour le développement du sujet que les narrations, de par leur nature même, exploitent volontiers les ressources du contexte et de connaissances générales de l'individu. La mise en récit permet ainsi d'assimiler de nouvelles informations, d'en construire des structures individualisées et des connaissances procédurales (cf. Klus-Stańska 2002 : 218-219). Les domaines de la formation professionnelle et de la thérapeutique tirent souvent profit des *autonarrations*, narrations particulières dont le narrateur est à la fois le héros principal de l'histoire racontée (Trzebiński 2002 : 36). En verbalisant son expérience,

⁸⁴ Des schémas semblables fonctionnent dans les narrations littéraires sous les noms du *schéma narratif* et *actanciel* qui décrivent la structure de l'action et les rôles des personnages fictifs.

le sujet parle de ses intentions, motifs qu'il confronte à la réflexion sur les éléments choisis de l'histoire. Les valeurs formatives des autonarrations résident dans leur capacité de :

- *construire l'identité du sujet*, en lui offrant la possibilité de saisir ses buts et motifs et de comprendre sa vie et compétence professionnelle comme unités dynamiques soumises aux modifications permanentes (ibidem : 37) ;
- *construire la motivation du sujet* qui résulte des attitudes propres à l'identité narrative relative au schéma narratif en jeu.

Il est alors possible de soutenir que les schémas narratifs mis en pratique dans la formation peuvent être avantageux pour la création de l'identité professionnelle du sujet qui se construira à travers les narrations dont les schémas seront guidés dans les situations formatives. Le processus de l'autocréation de l'identité conforme aux besoins des interactions formatives pourra ainsi influencer durablement les schémas cognitifs du sujet et devenir l'élément important de sa transformation.

Il nous reste enfin à expliciter les rapports entre l'interprétation et l'action même. Ces relations semblent être de première importance, particulièrement dans le cas de l'action enseignante dont le déroulement est décisif pour le processus d'apprentissage. Il serait alors justifié d'interroger l'efficacité des autonarrations pour la formation des futurs enseignants de langues dans la perspective esquissée dans le I. 3.4. Effectivement, il est possible de douter de l'utilité de la verbalisation se basant sur l'autocréation qui a tendance à déformer la réalité de la classe, à moins d'y entrevoir d'autres valeurs formatives.

Les procès d'interprétations de l'action sont naturellement de nature mimétique. Chez Ricoeur, la mimésis signifie le processus d'imiter ou de représenter l'action qui dépend du temps dans lequel s'effectue la configuration de l'action (Ricoeur 1983 : 69). En distinguant trois Mimésis, l'auteur du *Temps et récit* indique que l'expérience vécue est représentée différemment selon le moment de la figuration, donc de la mise en récit, et par là, met en relief le caractère dynamique du processus de la construction du sens par l'agent et par les interpréteurs divers⁸⁵. Par conséquent, il serait vain de chercher dans les interprétations une source fiable de connaissances sur l'action. Pourtant, bien que toute verbalisation de l'expérience soit un construit interprétatif en quête du sens de l'action vécue et qu'elle ne soit pas transparente par rapport à celle-ci, nous considérons que la mise en mots est un moyen

⁸⁵ Dans le cas de l'œuvre de Ricoeur, il s'agit avant tout des auteurs et des récepteurs de l'œuvre littéraire. Néanmoins, la même logique peut s'appliquer à la figuration de toute action, ainsi qu'à ses acteurs et observateurs.

privilegié de la formation. En effet, la verbalisation n'apporte pas que des informations sur l'action analysée, elle est *avant tout porteuse d'informations sur le praticien* :

- elle fait apparaître ses représentations au sujet de l'action accomplie ;
- elle permet de saisir les schèmes d'action mises en œuvre ;
- elle rend compte des schèmes relationnels et de l'image de soi du sujet.

Ces valeurs de la mise en discours d'une expérience sont particulièrement précieuses pour la formation qui visera la transformation des représentations du sujet. Néanmoins, elles sont les plus appréciables du point de vue du formé-futur enseignant. Sur le plan subjectif, la verbalisation devient le moyen de construction de rapports de l'individu à ses actions : « Progressivement, le langage devient un instrument de contrôle de ses propres actions. Il se transforme en instrument de découpage, de catégorisation ou encore de construction d'un ordre au sein de l'expérience du monde » (Saussez 2008 : 61). La mise en mots de l'action devient de cette manière un vrai travail dont l'objectif est d'éclairer ce qui n'est pas transparent dans l'agir. Il nous semble qu'un tel procédé est naturellement impliqué dans une dynamique sociale qui sous-tend le caractère dialogique de tout discours et texte. Dans la section suivante, nous chercherons donc à apprécier comment la verbalisation réalisée dans une perspective sociale, par un discours interactif d'entretien formatif, peut faciliter l'accès au sens de l'action enseignante.

2.1.2. L'entretien comme outil de verbalisation

La recherche du sens d'une expérience par le truchement du discours peut être facilitée, particulièrement dans le contexte de la formation de futurs enseignants, grâce à la mise en place d'un dispositif spécifique qu'est *l'entretien de commentaires*⁸⁶ qui constitue un genre de l'entretien formatif dont les grandes fonctions ont été exposées au III. 1.3.2. Or, visant l'activation du sujet formé à la réflexion et la réflexivité, l'entretien engage des ressources discursives particulières, ainsi qu'il adopte une organisation interactive spécifique, tout cela dans le but de permettre une meilleure interprétation de l'expérience et de susciter de nouveaux apprentissages.

⁸⁶ Nous utilisons la notion d'*entretien de commentaires* pour désigner les échanges à visée formative entre le formé-enseignant stagiaire et le formateur-tuteur au sujet de la pratique scolaire. Nous l'avons adopté pour nous distancier par rapport aux autres genres spécifiques d'entretien (cf. III, 1.3.2.) et pour faire le lien avec la réalité de *séance de commentaires* (cf. Filliettaz 2007) qui signifie la rencontre du formé et du formateur dans le but de discuter le déroulement du stage pédagogique.

1. *Les moyens discursifs*

Ce sont avant tout les interventions du tuteur/formateur. Leur fonction consiste à faire évoluer et orienter l'entretien de telle sorte que le formé s'exprime librement et participe à la construction du discours produit. Ces interventions sont de deux sortes : *les consignes* qui servent à établir le contrat de communication et clarifier les objectifs et les modalités du dialogue, et *les commentaires* (remarques, questions, réflexions, etc.) qui se réfèrent aux propos du formé (Marc et Garcia-Locqueneux 1995 : 162). Les commentaires, selon les actes de langages et les modes discursifs adoptés, remplissent différentes fonctions :

- *les complémentations* se développent avec les éléments supplémentaires, p.ex. déductions, généralisations, anticipations, qui permettent de sonder le dire du formé et éventuellement le décentrer pour le faire changer de perspective ;
- *Les interprétations* servent à expliciter le sens du discours du formé, parfois juste pour le comprendre mieux, parfois pour le mettre en doute et provoquer le conflit cognitif ;
- *Les échos* reprennent volontairement les interventions précédentes et marquent ainsi : le doute sur le sens, l'encouragement à la discussion, l'introduction d'un contre-argument, etc. ;
- *Les reflets* – ces reformulations servent à demander une clarification, tout en maintenant une relation de confiance et de sincérité.

Les interrogations sont le quatrième et en même temps le plus puissant moyen de pilotage du discours dans l'entretien, particulièrement dans le contexte pédagogique⁸⁷. Ayant des retombées formatives, l'entretien de commentaires est de nature semi-directive, c'est-à-dire qu'il se déroule selon la logique des thèmes préparés à l'avance par l'interviewer-formateur qui orientent les échanges, tout en laissant au formé une marge de liberté d'expression. Le questionnement guide la description, l'explication et la justification de l'action (Perraudeau 1998 ; Saussez 2008) et pour cela met en œuvre toute une panoplie de stratégies interrogatives : question en miroir (on renvoie la question), question-relais (on incite à être plus clair), contre-question (on incite à réfléchir), question-controverse (on suscite un conflit), question oratoire (on n'attend pas la réponse), etc. (Minder 2007 : 279).

2. *Les stratégies sociocognitives*

⁸⁷ Sans revenir ici aux principes du dialogue à visée didactique dont les enjeux constructivistes ont été présentés au II. 2.2.1.2.), nous soulignons tout de même la similitude de ces pratiques avec l'entretien exploité dans le cadre formatif.

Les moyens discursifs, bien que très importants du point de vue de l'apprentissage communicatif, ne sont que l'expression de certaines stratégies mises en place dans l'entretien et qui sous-tendent la réalisation des objectifs formatifs. Premièrement, la dynamique interactive de l'entretien permet de créer les conditions propices à la *situation-problème* ou *situation-déficit* qui met le sujet dans un état d'inquiétude et de doute et suscite la recherche de solution (cf. Dewey 1988 [1933] : 23-25, cf. aussi I. 3.3.2.). L'activité du formé est déclenchée par la tension qui le déséquilibre et le pousse à agir dans le but de franchir l'obstacle posé par le formateur-interviewer. Deuxièmement, durant la recherche de solution à la situation-problème, le formé est constamment confronté aux objections du formateur qui cherche à lui frayer le chemin du raisonnement. C'est le phénomène du *conflit sociocognitif* qui consiste à utiliser la confrontation verbale des opinions de nature argumentative pour susciter des ruptures au niveau des représentations et des schèmes. Le **discours exploratoire ou transactif** qui en résulte permet aux interactants de faire recours à leur rationalité communicative qui procédera par l'emploi des arguments et de contre-arguments dans un va-et-vient favorisant de nouvelles perspectives dans la résolution de problèmes. Les deux stratégies mentionnées contribuent à ce que l'entretien devient une sorte de guidage qui permet une régulation coopérative de l'apprentissage.

L'entretien de commentaires dans le contexte formatif de l'éducation se déroule souvent selon la logique « de l'expressivité à l'inventivité » (cf. Bodergat 2006 : 27- 55). Premièrement, il est temps de laisser le formé *s'exprimer librement*, donner ses impressions sur l'expérience de classe vécue. Cette phase est souvent considérée comme décisive, car elle offre la possibilité de « congruence »⁸⁸ ou cohérence, entre ce que le sujet ressent et dont il a conscience, et ce qu'il communique. Le manque de congruence peut détruire tout le projet de formation, car ceci conduit à une duplicité et tromperie dans les rapports des interactants. La phase suivante peut susciter *l'objectivité du formé*. C'est là qu'il a l'occasion de confronter (grâce au guidage du formateur) ce qu'il a dit avec ce qu'il a fait réellement. Ceci conduit à *l'étape de la probité* où sont exprimés les écarts entre le planifié et le réalisé en cours et jugé le degré de réalisation des objectifs. En conséquence, le formé entre dans la *phase de la lucidité* pendant laquelle il est amené à analyser ses comportements, chercher leurs causes et mesurer les effets produits sur les apprenants. C'est un moment important de l'entretien de commentaires, car c'est là que le formé met ses erreurs au profit de la formation (cf.

⁸⁸ Dans le sens de Carl Rogers (1968), la congruence signifie l'authenticité de la pensée et de son expression, et constitue, à côté de l'empathie et de l'acceptation, le fondement de son entretien thérapeutique non-directif.

Perrenoud 1996). Enfin, l'entretien passe dans le *stade de l'inventivité* dans lequel sont imaginées des solutions virtuelles aux problèmes préalablement déchiffrés. C'est l'instant favorisant la création de nouveaux savoirs et la transformation de représentations et schèmes.

Les cinq phases décrites ne sont qu'un point de repère pour un entretien « idéal ». En réalité, l'entretien est une technique de formation très exigeante et incertaine. Il est limité par un nombre de difficultés, parmi lesquelles certaines sont particulièrement pertinentes pour la formation professionnelle des enseignants :

1. *le choix du cadre espace/temps* – il détermine le niveau de remémoration de l'action, la distance aux faits (le temps favorise la prise de distance) et l'ambiance de l'entretien ;
2. *le cadre relationnel* – dans le contexte formatif les statuts et les rôles respectifs des interactants sont institutionnalisés. Pourtant, le facteur affectif lié aux personnalités des sujets peut être décisif pour le déroulement de l'entretien ;
3. *l'éloignement conceptuel et cognitif* – un manque de fondements similaires dans le domaine des concepts utilisés dans l'entretien, ainsi qu'une maîtrise différente des opérations mentales, peut rendre l'intercompréhension impossible ou difficile, si le formateur ne sait pas y remédier (d'après Perraud 1998 : 118-121).

La dernière difficulté peut être particulièrement sensible dans le cas où entre les partenaires de l'entretien n'a pas été conclu un *contrat de formation* qui contient les fondements conceptuels au sujet de l'apprentissage en question. Il nous paraît légitime de croire qu'un tel contrat, de nature implicite ou explicite, particulièrement dans le cas des personnes adultes, est capable de faciliter la médiation et optimiser les effets attendus de la formation. Selon Mari-Barth (1993 :150), l'enjeu principal du contrat réside dans le fait qu'il clarifie les rôles et les enjeux dans le processus enseigner/apprendre. On peut répartir les fonctions du contrat en deux groupes :

- *le plan relationnel et social* – grâce au contrat a lieu la prise en compte des libertés individuelles, la clarification des règles de comportements, la précision des conditions d'interaction ;
- *le plan cognitif* – le contrat indique les objectifs de l'apprentissage, définit les procédures impliquées et prévoit le retour réflexif et évaluatif sur l'activité (Cuq 2003: 55).

Dans les interactions à visées formatives, le contrat assure la convergence des points de vue sur les buts de l'entretien et permet l'enrôlement du formé, son implication dans les échanges (cf. Bruner 1983). Dans ce sens, le contrat peut fonder un apprentissage constructif et collaboratif que le formé accepte, prend en charge et dont il assume la responsabilité.

La verbalisation de l'expérience réalisée grâce à l'entretien à visée formative permet de tenter l'accès au sens de l'agir enseignant pour en saisir le quoi, le comment et le pourquoi. Néanmoins, la verbalisation ne garantit pas l'apprentissage, elle peut juste en être un moyen ou une condition. Pour cette raison dans la suite de cette section, nous allons questionner l'importance de l'analyse de la pratique enseignante pour les régulations d'apprentissage de futurs enseignants.

2.2. Régulation sociocognitive d'apprentissage

Selon Linda Allal (2007 : 9) les mécanismes de régulation consistent à guider, contrôler, ajuster et réorienter les activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l'apprenant. Les régulations peuvent affecter aussi bien les connaissances qui fonctionnent sans prise de conscience que celles qui relèvent de l'intentionnalité et même celles qui s'extériorisent dans des outils.

Comprendre les mécanismes de régulation peut aider à comprendre le processus d'apprentissage. Michel Vial (1996) déclare que « réguler, c'est apprendre », car la régulation permet de transformer les connaissances et les performances de l'apprenant selon le mouvement de la « boucle » :



Schéma 4 : Boucle de la régulation (Vial 1996 : source électronique)

Si nous comprenons la formation selon la logique de l'apprentissage transformationnel et expérientiel (cf. I. 1.2.2. et 1.2.3.), la problématique de la régulation peut y jeter un éclairage supplémentaire. En effet, elle permet d'envisager le processus de formation comme une mise en place de moyens visant à influencer le système de mécanismes de régulation de nature très variée.

Les régulations sont sujet de nombreuses divisions qui doivent aider à saisir leur nature. La première distinction, issue des travaux de Brown sur les mécanismes de la métacognition (1987), oppose les *régulations internes* (relatives aux mécanismes psychologiques de l'apprenant) et les *régulations externes* assumées par l'entourage, p.ex. enseignant ou tuteur. Une telle perspective suppose que les processus d'autorégulation et d'hétérorégulation sont séparés et indépendants. Pourtant, aucune régulation interne ne se passe dans le vide social, et

de même il n'y a pas une seule régulation externe qui puisse agir sans coopération du sujet apprenant. En effet, il semble plus légitime de parler de la *co-régulation* qui se réalise dans un continuum allant des mécanismes plus autonomes de régulation interne vers ceux qui favorisent la régulation externe de guidage par des facteurs contextuels (cf. Allal 2007 : 13). La deuxième division met en valeur le degré de perturbation amenée par la régulation. Elle oppose la *régulation homéostatique*, qui produit une modification locale et restreinte, à la *régulation homéorhésique* amenant une perturbation importante qui permettra une restructuration du système. La distinction suivante concerne les *régulations automatiques* ou dynamiques et les *régulations actives* ou intentionnelles qui opèrent au moment du traitement de nouveaux obstacles et exige la résolution de problèmes. Le moment de la mise en œuvre des régulations décide de la division en *régulations « on line »*, intégrée au moment de l'action, et *régulations différées* qui succèdent à l'action. Enfin, la distinction (Allal 1988 ; 2007) entre les *régulations interactives* (qui proviennent des interactions de l'acteur avec l'environnement matériel ou social), les *régulations rétroactives* (qui opèrent en rétroaction) et les *régulations proactives* (liées à l'anticipation et la planification de futures actions).

L'analyse de pratique vue de la perspective socioconstructiviste est un moyen d'intervention visant une régulation spécifique d'apprentissage dans le cadre de la formation des enseignants. Effectivement, l'analyse de l'expérience professionnelle offre plusieurs possibilités de régulation de procès d'apprentissage et notamment :

- elle englobe les mécanismes de la **co-régulation interactive** dans ce sens que le formé-futur enseignant **modifiera ses savoirs** en autonomie guidée par le formateur-tuteur ;
- elle possède le potentiel de **modifier les schèmes du formé** à des degrés divers, en commençant par une légère modification de conduite pour finir par le changement de conception du processus d'enseignement/apprentissage ;
- elle recourt en majorité aux mécanismes de **régulation active**, car elle affronte principalement des situations-problèmes inédites ;
- elle est de nature **rétroactive et proactive**, car elle émerge comme le moyen d'étude de l'action réalisée visant la promotion des actions futures, et plus précisément l'initiation de la construction d'une compétence professionnelle.

L'analyse de pratique occupe, à notre sens, une place régulatrice centrale parmi tous les mécanismes régulateurs de la formation expérientielle :

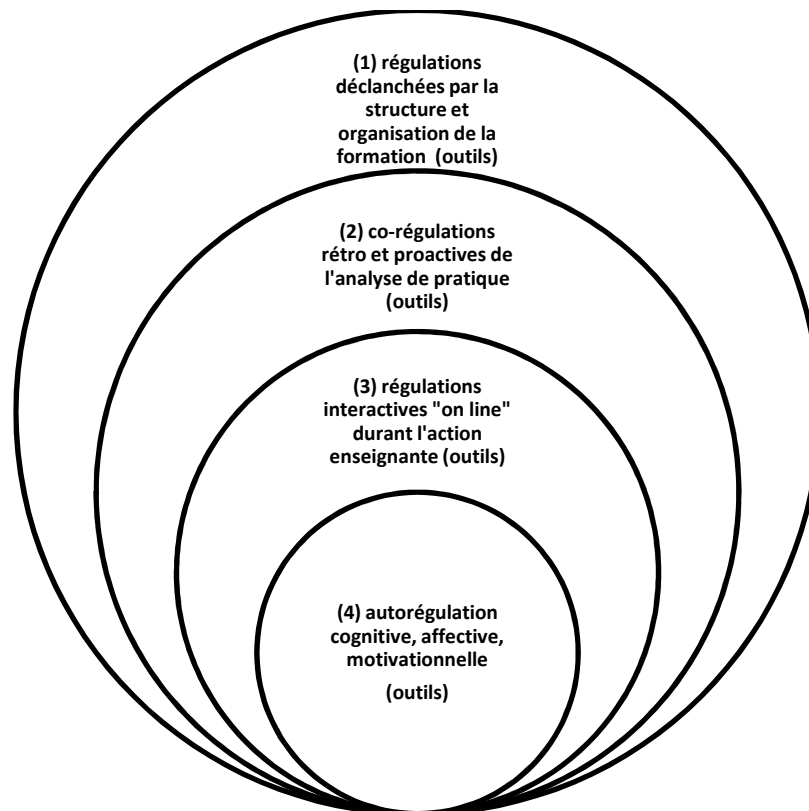


Schéma 5 : Régulations intervenant dans la formation expérientielle des enseignants (élaboration propre)

Conformément aux indications du schéma 5, les régulations liées à la structure et l'organisation de la formation (1) relèvent entre autres de la conception de l'analyse de pratique (objectifs, moyens, acteurs, documents, modalités, démarches, etc.). De cette manière, si la formation prévoit les démarches d'analyse de pratique se basant sur l'étude du discours de classe, comme nous l'avons prévu pour notre recherche, il est légitime de supposer que les formés effectueront des régulations par le biais du discours auquel ils seront particulièrement sensibilisés durant la formation. Le deuxième niveau des régulations (2) concerne le moment rétrospectif de l'analyse même, où les régulations s'effectuent à travers la médiation sociale du tuteur et contribuent à la co-construction active de savoirs. Les régulations interactives « on line » (3) sont de type interne et découlent de la rencontre didactique du formé avec les apprenants. Ce sont des régulations effectuées en action enseignante et opérant selon les besoins immédiats du moment. Toutes ces régulations contribuent au processus d'autorégulation (4), le seul garant de l'apprentissage. A chaque niveau de régulations d'apprentissage interviennent des *outils* dont les fonctions de soutien et de structuration seront décrites au III. 3.2. Néanmoins, il est important de souligner que tous les niveaux de régulation s'influencent réciproquement, en contribuant au développement du formé. Il est aussi crucial que tous les niveaux supposent une *participation du formé aux*

*pratiques sociales*⁸⁹ laquelle génère des effets de régulation entre les dimensions collectives et individuelles de l'apprentissage (Mottier Lopez 2007 : 150 ; cf. Durand 2008).

Vu le caractère central des autorégulations dans le processus de formation, nous tenterons dans la sous-section suivante de saisir la particularité des régulations internes, en ce qui concerne les mécanismes cognitifs en cours et les conditions de leur réussite.

2.2.1. Mécanismes d'autorégulation dans l'analyse de pratique

En abordant le thème de l'autorégulation dans la formation des futurs enseignants, nous adopterons la définition issue de la psychologie des apprentissages (Nader-Grosbois 2007 : 17) qui la décrit en tant que la mobilisation par l'apprenant « des ressources personnelles, de ressources d'environnement social et matériel, de manière à augmenter sa participation active (en diminuant sa dépendance à l'égard de l'adulte-expert) et à s'adapter au mieux aux exigences de cet apprentissage ». L'autorégulation est nécessairement liée à un contexte perturbateur du point de vue de l'individu qui cherchera à retrouver un équilibre garantissant le développement personnel et social.

Dans la formation par analyse de pratique les perturbations viennent de situations éducatives soumises à la réflexion du formé. Notre recherche suppose que l'autorégulation peut avoir lieu au moment où ces situations-problèmes sont explicitées, verbalisées et soumises à un dialogue rationnel d'entretien de commentaires. De cette manière, il nous semble particulièrement important de questionner les mécanismes cognitifs favorisant l'apprentissage, ainsi que les stratégies d'autorégulation déployés par le formé durant les interactions formatives en question.

Durant son initiation au métier d'enseignant, le formé recourt le plus fréquemment aux schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action qui s'inscrivent dans son habitus vital et professionnel (cf. I.1.2.2.). L'analyse de pratique est ainsi le lieu d'affrontement d'habitudes et de représentations appliquées inconsciemment à la pratique scolaire (cf. Perrenoud 1996). Son objectif consiste donc à *re-construire* ou plutôt à *faire re-construire* les structures existantes en des structures plus riches et plus adaptées au fonctionnement professionnel du futur enseignant. Quels sont donc les mécanismes cognitifs qui permettent l'intégration de nouvelles données ?

⁸⁹ Cette dimension de régulation formative coïncide avec le paradigme de l'apprentissage situé (Lave 1988) qui conçoit qu'apprendre signifie participer aux pratiques sociales situées dans un contexte social et institutionnalisé précis. Cette participation désignerait l'adhésion à une communauté de normes et de structures de participation une communauté de pratique (Allal 2007 : 19).

Nous adoptons ici la perspective constructiviste de la tradition piagétienne qui fonde l'apprentissage sur le processus d'assimilation-accommodation (décrit dans I. 3.3.2.). Confronté à une situation réelle d'enseignement/apprentissage qui est souvent source de perturbations et de problèmes, le formé tend à la rééquilibrer par des régulations cognitives qui aboutissent soit à une assimilation (cf. *régulation homéostatique*), soit à une accommodation (cf. *régulation homéorhésique*). Ce procédé s'accompagne d'une *décentration*, mécanisme mental permettant de contrebalancer la centration excessive du formé sur un seul point de vue. La décentration ne conduit pas à l'adaptation d'une autre focalisation, mais plutôt à la reconstruction de la sienne propre. Elle résulte d'un déséquilibre cognitif qui, dans le cas d'analyse de pratique, émerge des échanges avec le formateur. Le formé cherche alors à retrouver l'équilibre par une suite de régulations ou de compensations apportées à son système cognitif. Il émet des hypothèses qu'il confronte avec les savoirs-expert et le point de vue du tuteur ou dans une ultérieure mise en action. Il cherche à restructurer ses schèmes en vue de pouvoir faire face aux défis de ses pratiques scolaires (cf. Campanale 2007 : 195-198).

La réussite du processus d'autorégulation dépend de l'activation des connaissances et stratégies spécifiques qui déterminent l'attitude du formé face à l'action, à la situation-problème, à l'environnement, enfin à l'apprentissage. Ainsi, la régulation interne met en œuvre :

- *les stratégies cognitives* qui comprennent les stratégies d'identification de l'objectif, de la planification et d'exploration de moyens, d'autorégulation d'attention et d'autoévaluation ;
- *les stratégies socio-communicatives* qui englobent les comportements verbaux et non verbaux visant la résolution du problème posé (p.ex. demande d'attention, d'approbation, d'aide) ;
- *Les stratégies motivationnelles* qui cherchent à gérer l'attention et auto-renforcer la motivation par rapport à la situation en question (Nader-Grosbois 2007 : 28).

Le formé-futur enseignant engagé dans l'analyse de sa pratique met ainsi en œuvre des stratégies qui lui permettent de répondre aux besoins immédiats de l'action pédagogique et qui favorisent en même temps, par des mécanismes propres à l'autoévaluation, la construction autonome de savoirs professionnels.

2.2.2. Hétérorégulation et le rôle du formateur/tuteur

Les mécanismes d'apprentissage autorégulé mettent souvent à profit des ressources résidant dans l'environnement matériel et social, susceptibles de maximiser ses effets. Dans

l'analyse de la pratique enseignante, cela arrive dans des situations de « verbalisation assistée » ou « provoquée » pendant des entretiens de commentaires sur la pratique scolaire du formé. L'enjeu fondamental d'une telle démarche consiste à soutenir le formé dans sa recherche de solutions et la construction de ses savoirs. Il est donc légitime d'affirmer que ce modèle d'apprentissage sous-tend une intégration d'autorégulation et d'hétérorégulation dans un système de synergies qui fonctionne plus selon la règle de contingence⁹⁰ que selon des principes prédéfinis et immuables (Nader-Grosbois 2007 : 24). De cette manière, les interventions du formateur/tuteur en interaction formative dans le contexte d'enseignant de langues se situent, selon nous, sur quatre niveaux de soutien:

1. le *niveau cognitif* – relatif aux contenus disciplinaires (langue et méthodologie d'enseignement), à la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage et aux dispositifs matériels ;
2. le *niveau métacognitif* – relatif à la réflexion sur l'action, son évaluation, accès aux savoirs issus d'action ;
3. le *niveau socio-communicatif* – relatif à l'instauration et la gestion des échanges formatifs en tant qu'interactions discursives (aide à la verbalisation) ;
4. le *niveau motivationnel* – relatif à l'éveil de la motivation intrinsèque propice à l'autoformation .

Pour élucider sa pratique, le formé a besoin d'un tiers. C'est ce que Perrenoud (1996 source électronique) appelle « le paradoxe » de l'analyse de pratique – bien que ce soit indubitablement le praticien qui retient tout le savoir sur son agir, il a besoin de pairs, de formateurs, d'outils divers qui le soutiendront dans son effort de compréhension de l'action. Le rôle du tuteur consiste essentiellement, à notre sens, à initier et maintenir les mécanismes d'autorégulation du formé par un accompagnement harmonieux sur tous les niveaux mentionnés. Or, les travaux menés auprès des tuteurs de stages pédagogiques des futurs enseignants indiquent qu'il existe plusieurs modèles d'accompagnement qui ne sont pas nécessairement favorables à l'autorégulation de la formation (cf. aussi Królikowski 2002 : 40 ; Adamska 2009 : 226-227) :

- le modèle du *tuteur - maître* du métier, invitant le formé à imiter ses performances ;
- le modèle du *tuteur-entraîneur* qui organise la formation en visant l'acquisition de compétences professionnelles jugées nécessaires ;

⁹⁰ La règle de contingence indique que le degré de soutien offert par l'adulte/le tuteur à l'apprenant/le formé devrait dépendre de ses besoins actuels (situation de réussite ou d'échec) (Nader-Grosbois 2007 : 23).

- le modèle du *tuteur-accompagnateur* qui cherche à éveiller la réflexion du formé-chercheur et qui favorise son autonomie et sa responsabilité.

Le troisième modèle, bien que le plus difficile à réaliser, offre le plus d'occurrences de l'autorégulation. En effet, ce n'est que dans l'approche autonome de la formation que l'apprenant est capable de décider des objectifs, manières et formes de régulation. En conséquence, nous aborderons donc maintenant la question des impacts de l'analyse de pratique sur l'autonomisation du processus de formation, en interrogeant les moyens qui peuvent la promouvoir, ainsi que les effets qu'elle produit sur la formation.

2.3. Autonomisation de la formation

L'autonomie est la notion centrale des pédagogies modernes qui défendent l'idée qu'au cœur de tout processus d'acquisition il y a la personne de l'apprenant, agent conscient et responsable de ses actions éducatives (Holec 1989; Wilczyńska 2002)⁹¹. Elle reflète aussi la conviction que c'est l'autorégulation qui décide de l'effectivité de l'apprentissage. L'autonomie définie selon des perspectives très variées (cf. présentation d'orientations interprétatives dans Wolski 2006) se réfère à l'*indépendance* de l'apprenant par rapport à la personne de l'enseignant, à sa *disposition à initier et à autogérer* le processus d'apprentissage, à la capacité de susciter et *maintenir la motivation* etc. L'autonomie est alors perçue comme une posture psychologique liée à des attributs de la personne tels que : intelligence, talents, styles cognitifs, responsabilité, motivation, sens d'autocontrôle, etc. Une telle conception suggère que l'autonomie, en tant qu'une aptitude spécifique liée à la compétence d'apprentissage⁹², peut s'acquérir grâce à des moyens mis en place dans le processus d'apprentissage.

Nous situons ici l'autonomie dans le cadre de la formation des enseignants par l'analyse de pratique. Nous croyons qu'elle représente alors deux facettes :

1. *Autonomie en tant que moyen* de l'analyse de pratique conçue en termes d'autoévaluation, d'autoréflexion, de métacognition ;

⁹¹ La riche littérature didactique consacrée à la problématique de l'autonomie offre de nombreuses propositions de définitions et d'analyse. Pour les besoins de notre étude, nous nous référons aux deux auteurs représentant les recherches françaises et polonaises dans le domaine de l'autonomie de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

⁹² Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001 : 17) parle du savoir-apprendre, une habileté permettant de répondre à l'apprentissage de compétences spécifiques et lié aux concepts de *styles d'apprentissage* ou de *profils d'apprenants*.

2. *Autonomie en tant que posture*, composante de la compétence professionnelle résultant de la formation par l'analyse de pratique (cf. notre définition de la posture réflexive dans le I. 3.5.).

Il paraît effectivement que la conception socioconstructiviste d'apprentissage sous-entend l'autonomie comme principe intégrateur. La construction de nouveaux schèmes et représentations étant un processus individuel, les effets de tout apprentissage coïncident avec l'investissement personnel du sujet. Or, l'analyse de pratique assure au formé-futur enseignant des conditions favorisant une approche autonome de la professionnalisation. Cette autonomisation passe par une *démarche réflexive* appliquée à l'analyse de l'expérience qui peut aboutir à *l'articulation de savoirs d'action*, et l'instauration d'une *attitude favorable à la recherche* et à la transformation que nous considérons comme garantie de modifications au niveau des actions enseignantes réelles.

2.3.1. Les mérites de la démarche réflexive pour la formation initiale des enseignants

En caractérisant les traits pertinents de l'analyse de pratique dans le premier sous-chapitre, nous l'avons envisagée en tant qu'une activité essentiellement réflexive. Les remarques du présent paragraphe serviront à cerner de plus près la notion de la *réflexion* dans la pratique enseignante, en vue de préciser ses impacts sur le développement de la *posture réflexive*, notion que nous avons définie comme essentielle pour la compétence professionnelle des futurs enseignants de langues.

Une grande partie des définitions traitant la notion de réflexion met en exergue son influence sur le processus de la *résolution de problèmes* (cf. Dewey 1933 ; Pearson 1994). Ainsi, l'activité réflexive se limite à l'examen de la vérification des hypothèses choisies pour résoudre un problème conçu en termes de manque, d'inconfort mental. Le processus réflexif visera alors à mettre en place une série d'actions qui mèneront à la solution de la situation en question et la vérification de leur utilité. Dans le cas de l'action enseignante, il serait question de réfléchir au sujet de la validité des procédures appliquées durant le processus d'enseignement/apprentissage. Une telle réflexion, très fréquente dans l'exercice du métier d'enseignant, est au service de l'apprentissage instrumental, tant par rapport aux élèves, qu'au développement professionnel de l'enseignant. En effet, celui-là réfléchit à *ce qu'il a fait qui a influencé ce que les apprenants ont fait*. Cette vision « mécaniste » de l'apprentissage, quoique attirante par les effets immédiats qu'elle offre, ne garantit nullement que le problème traité ne revienne plus tard.

Il est insuffisant également de limiter l'appréciation de la réflexion à « une *activité mentale de haut niveau*, partiellement consciente et qui utilise certains savoirs déclaratifs ou procéduraux, non pour les appliquer à la lettre, mais comme “ grilles de lecture ” des situations éducatives complexes ou principes d'orientation de l'action » (Perrenoud 2001 source électronique). La cognition ne garantit pas la réflexion, car le fait seul de penser peut consister à suivre des schémas de routine ou bien se borner à une sélection de savoirs ou informations. Ainsi, en planifiant la leçon, le formé ne doit pas nécessairement se pencher sur la pertinence et les fondements de ses choix méthodologiques. Il sélectionnera uniquement des stratégies capables de contribuer à l'exécution d'une séquence d'actions éducatives.

La conception des trois formes de réflexion de Mezirow (2001) accorde à la réflexion plus de fonctions et valeurs. Cet auteur distingue la **réflexion sur le contenu** qui dans un contexte formatif peut correspondre à la perception de la réalité de la classe, du déroulement de la leçon, des comportements des acteurs. Cette phase paraît très importante dans la mesure où elle sous-tend le deuxième genre de **réflexion, celle sur le processus**. C'est « un examen du comment nous fonctionnons quand nous percevons, pensons, ressentons ou agissons et une évaluation du bon exercice de ces fonctions » (Mezirow 2001 : 125). La réflexion sur le processus peut servir à comprendre comment un enseignant planifie, exécute ou évalue les activités en classe. Elle pourrait l'amener à réfléchir sur la congruence de son agir et éventuellement conduire à changer d'activité. Or, une telle réflexion n'est que partiellement formative, car de la sorte, l'enseignant modifie uniquement ses gestes, sans examiner le pourquoi de son agir. La **réflexion sur les prémisses** se penche justement sur les principes fondateurs de la pensée, elle questionne les raisons et les conséquences des jugements et des actions. De sorte, un enseignant chercherait les fondements de son agir dans ses acquis théoriques dus à la formation, dans sa culture éducative (I. 3.1.) ou les savoirs d'expériences issus de la pratique, etc.

La formation par l'analyse de pratique peut recourir potentiellement à toutes les formes de la réflexion, ceci restant dépendant des objectifs et moyens prévus (cf. I. 1.2.1.). Néanmoins, il n'est pas toujours évident qu'elles s'y manifestent toujours toutes, vu la complexité des facteurs conditionnant le déroulement d'une telle démarche. Nous essaierons de visualiser le potentiel de la réflexion par l'analyse de la pratique enseignante dans le schéma suivant :

Réflexion sur le contenu	Réflexion sur le processus	Réflexion sur les prémisses
Le formé s'auto-observe en classe et cherche à comprendre comment il agit		Le formé cherche à comprendre ce qui le fait agir
Modification de schèmes de sens		Modification de perspectives de sens
Apprentissage réflexif et transformationnel		

Schéma 6 : Ressources réflexives de l'analyse de la pratique enseignante (élaboration propre)

L'analyse de pratique qui arrive à cerner quasiment l'ensemble de la problématique liée à l'action enseignante et située aux trois niveaux énumérés dans le schéma (contenu-processus-prémisses) peut aspirer à changer plus profondément l'individu, et non seulement ses gestes professionnels directement abordables dans l'observation de la classe. Il en résulte que l'analyse de pratique devient parfois *l'analyse du praticien*, car au cœur de ses préoccupations se situe le sujet dont la cognition et l'émotivité dépasse largement le cadre de l'agir enseignant. Néanmoins, c'est de l'action enseignante qu'émerge le besoin de la réflexion le déroulement de laquelle dépend du cadre social et professionnel⁹³.

Dans le contexte de la formation initiale, la démarche réflexive passe par des étapes qui peuvent relever de l'activité autonome du sujet ou être provoquées, guidées ou soutenues par les interactions avec un tiers, par exemple le tuteur :

1. *observation de l'action* – remémoration, visionnement, écoute des enregistrements ou lecture des transcriptions,
2. *verbalisation de l'action* – mise en mots de l'expérience en vue de l'explicitier,
3. *problématisation* - processus de la mise à jour des problèmes et de leur formulation,
4. *conceptualisation* – émergence des concepts à partir de l'expérience et leur mise en relations dans le champ professionnel⁹⁴,
5. *formulation de savoirs d'action* – travail de la mise en forme des connaissances issues de l'expérience et jugées capables d'être transmissibles dans le futur.

La réflexion aboutit à une prise de conscience qui est une *compréhension conceptualisée* (Pescheux 2007 : 25) dont l'objet devient soit l'action même (ses motifs, buts,

⁹³ La démarche réflexive d'un enseignant expérimenté et en service est individualisée et liée au besoin de l'instant. Son déroulement peut donc négliger certaines étapes qui, dans un cadre formatif, constituent souvent les stades du développement d'une compétence professionnelle.

⁹⁴ Nous comprenons la notion de la conceptualisation selon la définition de Vergnaud (2002 : 41) comme : « identification des objets, de leurs propriétés et de leurs relations, que ces objets soient directement accessibles à la perception ou totalement construits par le sujet ». Le concept naît ainsi de la tentative de simplifier et de généraliser l'expérience de la rencontre de l'individu avec le monde.

moyens et résultats), soit le fonctionnement mental de l'acteur, envisagé comme le moteur responsable de l'action accomplie. Les deux facettes de la réflexion sont également importantes pour la démarche formative de futurs enseignants, néanmoins le volet métacognitif de la réflexion sur la pratique professionnelle nous semble particulièrement intéressant, vu ses impacts sur la transformation de façons de penser et d'agir du futur enseignant.

La notion de la *métacognition*⁹⁵ met en exergue deux éléments fondamentaux : la *connaissance* de ses propres mécanismes mentaux, ainsi que de leurs résultats, et le potentiel de *contrôler* et de *réguler* ses processus cognitifs. La définition de Flavell le reconnaît ainsi : « *La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données. La métacognition se rapporte entre autre chose, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret* » (Flavell, 1976 : 232). Selon cet auteur, la métacognition repose sur les *expériences métacognitives* qui offrent l'occasion de construire ou modifier les *métaconnaissances* relatives aux propriétés de la *personne*, de la *tâche* et des *stratégies* efficaces pour la réalisation d'une activité. Une telle perspective met l'accent sur les sources et la nature de la réflexion métacognitive. Le futur enseignant en formation peut ainsi chercher à prendre conscience de ses activités cognitives telles que la perception, l'application et la combinaison des principes apprises, etc. ; estimer les difficultés qu'une activité enseignante représente pour ses capacités mentales et professionnelles et enfin envisager et apprécier les bénéfices des stratégies cognitives entreprises ou planifiées. Le modèle de Noël,

⁹⁵ Depuis les travaux de Flavell dans les années soixante du XXe siècle, la problématique de la métacognition a fait l'objet de nombreux travaux et recherches, aussi dans le domaine des sciences de l'éducation. Cet engouement s'explique par l'intérêt croissant accordé aux processus cognitifs engagés dans l'apprentissage (p.ex. stratégies, transfert, modifications de représentations, autoévaluation). La plupart des définitions de la métacognition englobent, comme celle de Flavell, les notions de la connaissance de sa cognition et de la régulation de celle-là. Pourtant, leur saisie de la problématique est différente, notamment en ce qui concerne l'importance accordée à l'une ou l'autre composante. Chez certains chercheurs comme Brown (1978,1980), plus que chez Flavell, l'accent est mis sur les manières et l'efficacité des processus engageant les métaconnaissances. Les travaux ultérieurs développent la définition de la métacognition. Le modèle de Lefebvre-Pinard et Pinard (1985) y ajoute le concept du jugement porté sur le produit de l'activité cognitive, celui de Paris et Winograd (1990) met en relief les liens entre le cognitif et l'affectif dans la métacognition. Certains auteurs attirent l'attention sur l'ambiguïté du terme de la métacognition en ce qui concerne sa nature consciente/inconsciente, la fluidité de la différence entre le cognitif et le métacognitif, etc. (cf. Noël 1991 ; pour la revue d'orientations voir Saint-Pierre 1994 : 529-545). Dernièrement, l'intérêt des chercheurs se dirige vers les dispositifs capables d'accroître chez l'apprenant sa faculté de réfléchir sur ses mécanismes mentaux, en particulier l'Environnement Informatique de l'Apprentissage Humain (cf. Romero 2004).

Romainville et Wolfs (1995) s'intéresse par contre à la métacognition comme un phénomène à multiples aspects et étapes. Les auteurs soulignent que la réflexion métacognitive peut se borner à un simple constat de mécanismes mentaux et de leurs résultats. Cette pensée consciente du fonctionnement mental passe parfois à l'expression du *jugement métacognitif* au sujet de ses activités cognitives et plus tard à la *décision métacognitive* dont l'objectif consiste à modifier ses connaissances ou ses stratégies face aux résultats obtenus. Ainsi, *le mode métacognitif* est, selon Noël et al., descriptif ou évaluatif, selon l'engagement du sujet ou les besoins opérationnels de la métacognition. Les auteurs supposent que les connaissances vont se produire lors des *activités métacognitives* parmi lesquelles ils distinguent (Noël et al. 1995 : 51-52) :

- l'*explicitation* – le formé détaille les éléments isolés de sa cognition, p.ex. il explicite ses procédures de planifier un cours de langue ;
- l'*analyse* – le formé met en relation les éléments explicités, p.ex. il analyse les rapports entre les consignes et l'exécution des tâches relativement au déroulement planifié du cours ;
- la *conceptualisation* – le formé abstrait de différentes situations analysées des règles générales applicables dans d'autres contextes, p.ex. il conclut que la présentation de la consigne dépend des besoins immédiats des apprenants.

Pour les besoins de notre étude à visée nettement formative, nous chercherons à modéliser la métacognition dans le schéma suivant :

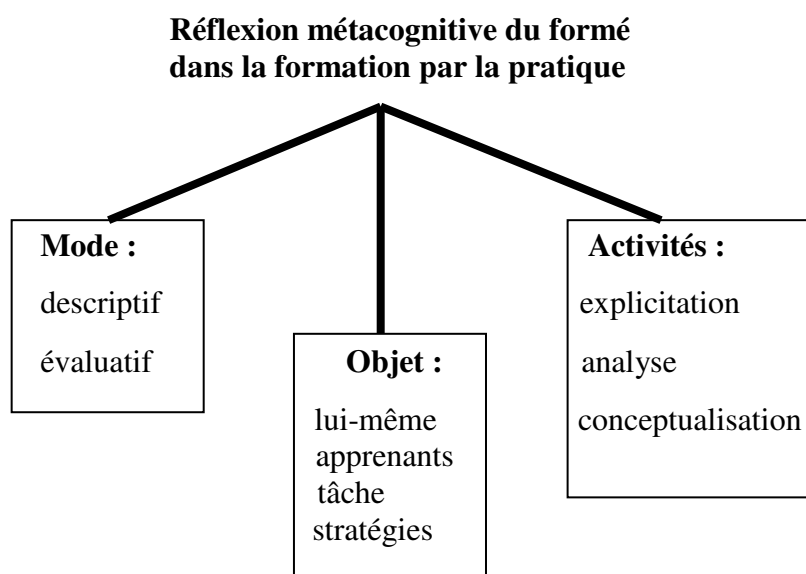


Schéma 7 : Modèle de la métacognition dans la formation (élaboration propre)

L'adoption de ce modèle permet de saisir la métacognition en tant que processus régulateur qui permet au formé d'apprendre par le biais de la réflexion sur ses mécanismes cognitifs. La conceptualisation l'amène à produire des *savoirs métacognitifs* transposables dans d'autres situations et à adopter une *disposition métacognitive* : « L'intervention d'opérations métacognitives n'est plus seulement occasionnelle mais systématique. On pourrait parler de développement d'une *attitude métacognitive*. L'apprenant se construit un savoir métacognitif général sur ses stratégies » (ibidem : 54).

La réflexion dans la formation professionnelle de futurs enseignants doit porter nécessairement sur deux composantes : l'action enseignante ou pédagogique en classe et les mécanismes cognitifs qui la sous-tendent et déterminent. Evidemment, les deux réflexions se complètent durant le processus de formation, car l'action reste dépendante de la cognition de l'individu et parfois ne peut être saisie qu'à travers les procédures métacognitives. De l'autre côté, il est important de distinguer *la réflexion* (1) et *la réflexivité* (2), la première se dirigeant vers l'action même, et la seconde se tournant vers cette réflexion basique :

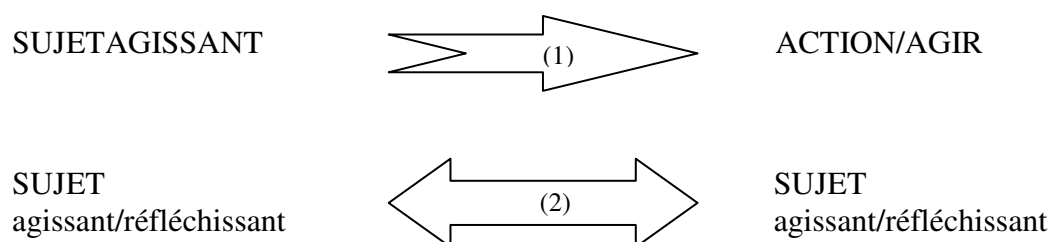


Schéma 8 : Les processus de réflexion et réflexivité (élaboration propre).

Cette double dimension de la réflexion influence le développement de la posture réflexive que nous avons jugée décisive pour la compétence professionnelle des futurs enseignants de langues (cf. discutée aux I. 2.2. et 3.5.). En effet, il semble légitime de penser que la démarche réflexive peut être « enseignée » et devenir une habitude, en tant que mécanisme toujours original et imprévisible, qui resurgira automatiquement dans des situations associées. Bien que ce cheminement réflexif du formé vers la construction de son attitude réflexive soit de nature autonome, pourtant ceci n'exclut pas le soutien d'un médiateur dont le rôle ne consisterait pas uniquement à attirer l'attention du formé sur des éléments susceptibles d'alimenter la réflexion, mais avant tout à soutenir sa motivation intrinsèque et l'instrumenter en vue d'en améliorer la qualité. Bien au contraire, la réflexion conjointe, soutenue et sciemment guidée, peut constituer la pierre angulaire de toute

formation initiale se basant sur la pratique et l'autonomisation. Ceci est particulièrement valable au moment de la théorisation de la pratique par la formulation de nouveaux savoirs ou leur assimilation aux savoirs théoriques précédemment acquis. Dans le paragraphe suivant, nous aborderons la problématique de l'émergence de *savoirs d'action*, issus de la pratique professionnelle des formés et transposables à d'autres actions et contextes, dont la formulation peut apporter la preuve que l'apprentissage en autonomie a eu réellement lieu.

2.3.2. Vers la transformation de l'action en savoirs autonomes

La notion de savoirs d'action fait l'objet de plusieurs recherches et analyses dans le domaine de la didactique professionnelle en général, aussi celle des enseignants (p.ex. Barbier et al. : 1996 ; 2004 ; Perrenoud 2001 ; Altet 1996 ; Wittorski 2004). Cet intérêt porté aux connaissances venues de l'expérience apparaît déjà dans les écrits de Donald Schön (1983) avec la distinction entre le savoir mis en œuvre dans l'action (*knowing-in-practice*) sans être toujours conscientisé et intentionnel, et le savoir issu de l'action (*knowing-on-practice*), conformément aux deux types de réflexions pratiquées (cf. III. 1.2.). De même Vergnaud souligne que le savoir peut avoir *une forme opératoire* propre à l'exécution de la tâche et une *forme prédicative* nécessitant la mise en mots et discours (cf. Vergnaud 2002 :14). Ainsi, le savoir autonome, responsable du déroulement de l'action peut, soit rester tacite, implicite et non conscient du sujet, soit devenir conceptualisé, conscient et souvent verbalisé, en contribuant de la sorte à la construction de la professionnalité du praticien.

L'analyse de pratique en tant que dispositif de formation des enseignants de nature discursive et interactive vise à faire émerger de l'action professionnelle des savoirs spécifiques qui seront réutilisables par la suite et articulés à des théories scientifiques. C'est en mettant l'accent sur le caractère discursif de savoirs d'action que nous croyons utile d'adopter ici la définition proposée par Barbier et Galatanu (2004 : 22-24) qui affirme que :

- Les savoirs d'actions sont des *énoncés* – ils renvoient à une activité discursive et possèdent une existence sociale distincte de leur énonciateur, sont communiqués et peuvent être cumulés et conservés ;
- Les savoirs d'actions sont des *représentations* – ils renvoient à un système de représentations à l'œuvre dans l'action ;
- Les savoirs d'action sont *relatifs à la génération de séquences actionnelles* – ils s'attachent à la transformation du monde selon les buts souhaités ;

- Les savoirs d'action sont *produits ou construits par l'acteur-énonciateur* – ils résultent de l'activité de réflexion personnelle suivie d'une restructuration et sont marqués de signes de subjectivation (p.ex. *moi, selon moi, à mon sens*) ;
- Les savoirs d'action sont considérés par l'acteur comme *efficaces* – reconnus être utiles pour l'acteur-énonciateur et pour d'autres acteurs potentiels, ils abondent en formulations générales résultant d'un effort de conceptualisation et de typification (p.ex. *il faut, on peut donc dire que, on devrait*).

L'observation des représentations dominantes dans les savoirs d'action, permet de classer ceux-là en trois catégories⁹⁶ (Barbier et Galatanu 2004 : 230- 240) :

1. *les savoirs d'action de positionnement* renvoyant à l'image de l'acteur de l'action qui formule une information sur lui-même, ses rapports à la tâche et/ou sa conception et sens du métier exercé ;
2. *les savoirs d'action de process* sont étroitement liés à l'aspect opératoire de la situation évoquée et relève de la présentation de l'acteur en tant que son gestionnaire ;
3. *les savoirs d'action d'environnement* qui renvoient aux représentations que possède l'acteur de ses rapports avec l'environnement (institution, autres acteurs, etc.).

Les savoirs issus d'action constituent « un produit cristallisé de l'expérience, qui fonctionnent du point de vue des acteurs comme une ressource pour l'action » (Filliettaz 2007 : 164). Effectivement, le plus grand avantage de ces savoirs, qu'on oppose parfois aux savoirs dits scientifiques ou issus de la recherche, consiste en leur caractère autonome et créateur. Grâce aux procédés d'analyse de pratique qui recourent au dispositif de la médiation discursive avec le tuteur, le formé-futur enseignant s'investit dans le but d'énoncer des savoirs qui lui seront d'autant plus proches, qu'il les a discernés tout seul de l'action souvent opaque, et formulés, en enrichissant son répertoire personnel du professionnel. Ces savoirs, par un retour théorique durant l'analyse ou une formation ultérieure, devraient être, selon la majorité des auteurs, soumis à un travail de formalisation (Altet 1996) ou de typification (Filliettaz 2007) qui permettrait de faire un lien avec les savoirs théoriques acquis durant les cours. Altet (1996 : 29-30) présente ce va-et-vient formatif de la manière suivante:

⁹⁶ Nous citons ici les résultats de la recherche menée par le groupe « *Savoirs d'action* » du CNAM, coordonné par J.-M. Barbier et O. Galatanu, portant sur les énonciations des savoirs d'action par des représentants de professions diverses relatives à la production de biens et services, d'outils pour le travail et la formation et à l'enseignement et la formation (Barbier, Galatanu 2004).

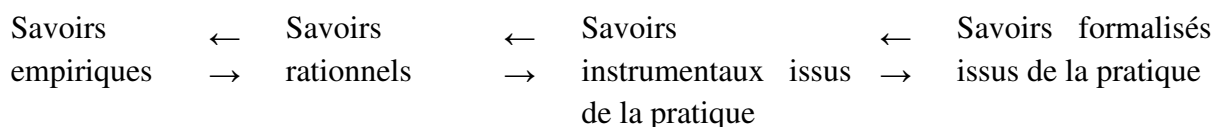


Schéma 9 : La dynamique de rapports entre les savoirs en formation (source : Altet 1994 : 30)

L'analyse de pratique contribue ainsi non seulement à l'élaboration du savoir-faire procédural de l'enseignant, mais également à la construction de sa propre conception d'enseignement/apprentissage, incorporée dans une suite de savoirs formalisés.

2.4. Conclusions - effets attendus de l'analyse de pratique

Les effets qui résultent de la mise en place d'une formation des enseignants reposant sur l'analyse de pratique peuvent être décrits en termes de ressources, telles que nous les avons énumérées plus haut : régulation de la formation, autonomie, prise de conscience des faits pédagogiques, métacognition, autoévaluation, etc. Néanmoins, cette représentation du dispositif de formation des enseignants nous paraît insuffisante à la lumière de ce que nous avons défini comme *compétence professionnelle* des futurs enseignants dont une composante essentielle est le savoir-analyser et le vouloir-analyser, donc une posture propice à la réflexion et au développement personnel. Or, nous croyons légitime de conclure, après l'observation de multiples ressources de l'analyse de pratique, que celle-ci est capable d'instaurer une telle attitude spécifique chez le formé-futur enseignant, et notamment:

- mettre en place une « habitude réflexive qui est une métacomptence, un métasavoir, une sorte de système expert individuel ou d'autoévaluation dynamique qui permet à l'individu » (Pescheux 2007 : 85) d'analyser son agir en vue d'évoluer dans le champ professionnel ;
- faciliter la construction des savoirs professionnels dont la spécificité ne consiste pas en leur immuabilité, mais dans la nature perpétuellement innovante et « en devenir » ;
- contribuer à l'édification d'une identité professionnelle des enseignants.

Effectivement, si nous acceptons la définition de l'identité formulée par Barbier (1996 :12) comme : « produit des actions et des expériences antérieures d'un agent individuel et collectif [qui] laissent un certain nombre de traces et de sédiments » dont le rôle dans l'affirmation identitaire est d'autant plus fort qu'ils sont variés et vécus émotionnellement par le sujet, nous devons convenir que l'analyse de pratique crée les conditions suffisantes pour que l'identité d'enseignant s'initie, s'affirme ou se consolide. Acteurs de leur propre

formation, de futurs enseignants le sont aussi de leur professionnalisation dont ils acquièrent une conscience accrue, ainsi que le sentiment d'appartenance à une communauté de pratique.

La formation par la pratique, ainsi que ses conséquences : autorégulation, métacognition, formulation de théories personnelles d'enseignement/apprentissage, etc., sont étroitement liées à la mise en place du discours en tant que principe fondateur et intégrateur de l'analyse de la pratique enseignante. De fait, le discours distingue l'analyse comme une activité formative basée sur la communication (cf. III. 1.4.), de l'autre côté, il permet la mise en pratique de l'apprentissage constructif et réflexif (II. 2.). Dans la section suivante, nous essaierons donc de décrire les enjeux du discours pour l'analyse de pratique à visée formative, en cherchant à saisir ses valeurs multiples en tant qu'instrument et objet de formation.

3. Les valeurs du discours pour l'analyse de pratique

La perspective générale de notre recherche, constatant son potentiel constructif dans l'apprentissage, conçoit le discours en tant qu'élément directeur de la formation initiale des enseignants de langues se basant sur la réflexion sur la pratique. Un tel positionnement résulte des convictions, exposées dans les chapitres précédents de notre étude, qu'il est possible de résumer comme suit :

- une formation mettant à profit les échanges communicatifs répond mieux aux besoins d'un apprentissage transformationnel (cf. I. 3.4.1.) ;
- le discours pédagogique conçu en termes de négociations et d'intercompréhension crée des conditions favorisant un apprentissage socioconstructif (cf. II. 2.2.1.);
- le discours de la classe de langue, portant témoignage de la pratique enseignante du sujet, peut devenir objet de la formation initiale (II. 4.).

Il s'ensuit que le discours peut fournir des ressources importantes de formation. En conséquence de ces conclusions, nous vouons le présent sous-chapitre à tenter de préciser les enjeux possibles du discours dans la situation formative. Nous commencerons pourtant par un bref parcours d'applications du discours dans les formations initiales des enseignants de langues, en cherchant ainsi à voir le degré et les moyens de son exploitation actuelle.

3.1. Le discours pédagogique dans la formation initiale des enseignants de langues

Le discours pédagogique fait indéniablement l'objet de toute formation des enseignants. Il serait effectivement difficile, surtout dans le contexte de la classe de langue, de concevoir leur formation initiale professionnelle, tant théorique que pratique, sans référence aux

« objets du discours » tels que : consignes de l'enseignant, ses questions, ses explications ou la parole de l'apprenant. Pourtant, dans la majorité des cas, l'étude du discours pédagogique est de nature implicite et semble être trop superficielle et instrumentale, ce qui conduit à une marginalisation de la problématique dans l'ensemble des questions traitées par la formation. Nous chercherons d'abord à voir les raisons qui justifient le recours au discours pédagogique dans la formation et ensuite, à caractériser généralement les méthodes de sa mise à profit pour le développement professionnel des enseignants.

Les documents normatifs relatifs à l'enseignement/apprentissage/formation dans le domaine de la didactique des langues étrangères en cours dans l'Union Européenne⁹⁷ préconisent certains modèles à adopter par les acteurs concernés. Le profil de formation des enseignants qui y est proposé met en exergue l'action enseignante et la réflexion sur la pratique. Le discours pédagogique y est abordé implicitement. Premièrement, le *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* met en valeur une *attitude des enseignants attentifs à leur présence en classe* : « Les enseignants doivent se rendre compte que leur comportement, qui reflète leurs attitudes et leurs capacités, constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/l'acquisition d'une langue. Ils jouent un rôle que leurs élèves seront amenés à imiter dans leur usage futur de la langue et dans leur éventuelle pratique ultérieure d'enseignants » (CECR 2001 : 111). Les autres documents importants (cf. PEFELE 2004 ; PEPELF 2007), en attirant l'attention sur le savoir-faire spécifique relatif à la formation au développement de la pratique réflexive et de l'auto-évaluation, soulignent qu'elle devrait se dérouler par une application structurée de la réflexion à travers des techniques diverses (cf. PEFELE 2004 : 31). Bien évidemment, ils n'indiquent pas les dispositifs capables de faire face à cet enjeu, bien qu'ils soulignent l'importance de la mise en place de dispositifs formatifs facilitant la transposition de savoirs entre la théorie et la pratique (entretien, discussion, observations croisées, récits de pratique, etc.). Une telle approche permet aux concepteurs de programmes de formation et aux formateurs mêmes de répondre à leur gré aux suggestions des documents officiels.

De nombreux exemples de formations des enseignants de langues étrangères en France et en Pologne témoignent d'une recherche de formes et méthodes capables de faire face aux principes préconisés (p. ex. les dispositifs de l'Analyse de Pratiques en IUFM en France⁹⁸, le système de formation des enseignants dans le Centre d'Education des Enseignants de

⁹⁷ Les documents en question font objet d'une étude plus large au I. 1.2.

⁹⁸ En France, en 2002, une circulaire du Ministère de l'Education a institué officiellement ces dispositifs pour l'ensemble des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (Chartier et Altet 2006 : 11).

L'Université de Wrocław⁹⁹ ou dans les Instituts de Formation de Langues Vivantes (Nauczycielskie Kolegia Języków Obcych - NKJO), dans plusieurs villes de Pologne. Il est intéressant, vu les objectifs de notre étude, de voir quels dispositifs y sont mis en place dans le but de susciter la réflexion des formés au métier enseignant et comment y est exploité le potentiel du discours pédagogique.

La majorité des dispositifs proposés reposent sur l'alternance *pratique/réflexion sur la pratique* où l'analyse de l'agir professionnel se fonde sur « les traces des pratiques » (Altet 2007 : 57) sous forme de récits oraux ou écrits des cas, d'une pratique enregistrée et visionnée ou diffusée au moment de la séance d'analyse, de journaux de bord rédigés immédiatement après la pratique, etc. De cette manière, le retour réflexif sur la pratique s'effectue nécessairement par le biais d'une narration, plus ou moins adéquate au vécu de la classe (cf. III. 2.1.1.), qui adopte des approches « libres » du discours pédagogique de la classe. Effectivement, les réalisations étudiées¹⁰⁰ de dispositifs de formation des enseignants par la pratique en Pologne font référence au discours pédagogique implicitement et d'une manière sélective. A titre d'exemple, nous présenterons ici un seul dispositif, visant à saisir sa façon d'exploiter le discours pédagogique de la classe de langue.

Le document en question s'appelle *Grille d'évaluation* de classe et est utilisé comme dispositif de soutien de l'évaluation du cours de français réalisé par les étudiants en stages pédagogiques :

Grille d'évaluation de classe					
Nom de l'étudiant:					
Etablissement:					
Public/niveau:			Nombre d'élèves:		
Sujet:					
Date:					
	--	-	+	++	Commentaires
PREPARATION					
Ponctualité					
Choix de document					
Adaptation au niveau					
Intérêt du document					
FICHE PEDAGOGIQUE					
Présentation					

⁹⁹ Le Centre (Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego) s'occupe de la formation initiale des étudiants de toutes les facultés (cf. Walkiewicz 2006 : 11-55).

¹⁰⁰ Nous y avons fait recours aux dispositifs élaborés au Département de la langue française du NKJO de Bydgoszcz et ceux présentés dans l'ouvrage *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli* (Walkiewicz 2006). Le premier fait l'objet de l'analyse dans ce chapitre et sera exploité dans la 1^{ère} étape de notre recherche empirique (cf. IV. 3.2.).

Formulation des objectifs						
Capacité de prévoir le temps						
Cohérence de l'ensemble						
Correction de la langue						
DEROULEMENT						
Préparation de l'espace classe						
Gestion du temps						
Assiduité						
Gestion de l'imprévu						
Adapt.de la fiche péd. à la situation						
Utilisation du matériel technique						
Variété de modalités de travail						
Activités favorisant l'interaction						
Consignes: clarté						
Consignes : vérification						
Explications : techniques						
Explications : efficacité						
Corrections des fautes des élèves						
Correction de la langue (étudiant)						
Adaptation de la langue au niveau des élèves						
COMPORTEMENT PARA - ET NON -VERBAL						
Déplacements						
Regard						
Gestuelle/mimique						
Ecoute						
Voix						
Capacité à se mettre en retrait						
Devoir: clarté de la consigne						
Devoir: adéquation au contenu du cours						
Evaluation						
Réalisation des objectifs						

Tableau 5. Grille d'évaluation de classe (lycée) (source : Institut de Formation des Enseignants de Langues Vivantes – Département de français – Bydgoszcz 2011-2012).

Le document analysé considère le discours pédagogique en tant que *résultat-produit de l'action enseignante*. Ainsi s'interroge-t-il au sujet des consignes, de l'efficacité des prescriptions et instructions, des techniques explicatives et de leur efficacité, de la correction du *teacher talk* et de son adaptation au niveau des apprenants, etc. Le dispositif passe sous silence les comportements verbaux des apprenants et ne s'intéresse que très peu aux interactions ayant eu lieu en classe (*activités favorisant les interactions*). Dans le document, il n'est pas question de rechercher dans le discours des traces de construction de la compétence de l'apprenant ou du rôle médiateur de l'enseignant. Il traite séparément de nombreux éléments essentiels pour le processus de l'apprentissage de la langue étrangère, sans les rattacher directement au discours pédagogique dans sa dimension coopérative. Il s'ensuit de là

une image superficielle du cours de langue et de l'agir enseignant. Il serait possible d'en déduire que, pour être un bon enseignant de langue, il suffit de suivre les directives suggérées par le dispositif (p.ex. poser des questions claires, préparer les activités en groupes, etc.). Il est certes difficile de dire dans quelle mesure cet effet involontaire du dispositif influence la formation des futurs enseignants de langues concernés. Néanmoins, comme il guide l'entretien d'évaluation de la leçon qui suit son observation, il est probable que cette conception du discours pédagogique a un certain impact sur leur manière de concevoir le métier enseignant par les étudiants en formation.

Pour conclure, il est certain que les dispositifs de formation des enseignants de langues étrangères prennent le discours pédagogique de classe en considération, compte tenu de son caractère incontournable imposé tant par la réalité scolaire, que par les écrits officiels. De l'autre côté, il est certain que l'observation du discours incite à une réflexion pluridimensionnelle, ce qui n'est pas toujours suffisamment mis à profit par les dispositifs en cours. En négligeant certains aspects de l'analyse du discours, ils appauvrissent la portée de la formation et conditionnent sa conception. Ceci nous amène à exposer notre proposition d'approcher le discours pédagogique en formation initiale des enseignants de langues étrangères. Nous aborderons cette problématique à travers une double focalisation qui confère au discours deux fonctions dans le processus de formation :

1. une fonction de support réalisée par le **discours de classe** qui devient l'*objet* et l'*instrument* de la réflexion transversale sur le processus d'enseignement/apprentissage ;
2. une fonction formative réalisée à travers le **discours pédagogique/formatif** de l'analyse qui devient le *moyen* et le *lieu* de la réflexion sur la pratique.

Les deux discours, malgré les différences de caractéristiques, peuvent contribuer à l'enrichissement de ressources de l'analyse de la pratique enseignante. Les sections suivantes essaieront d'en rendre compte, en visant particulièrement leurs apports pour la construction de la compétence professionnelle du futur enseignant de langues étrangères.

3.2. L'analyse du discours de classe de langue comme support de la réflexion formative

Le discours pédagogique de la classe de langue dévoile la réalité complexe du processus d'enseignement/apprentissage. Il est essentiel, du point de vue formatif, que le discours de la classe de langue fasse apparaître les conceptions personnelles des enseignants sur l'acquisition/apprentissage des langues, leur rôle dans ce processus, ainsi que les méthodes

adoptées. « [...] nous savons que la méthodologie adoptée par un enseignant de langue étrangère dépend étroitement de ses théories implicites et inconscientes sur les (et autour des) langues... » (Cavalli 2007 : 128) qui reflètent ses représentations faisant partie de son habitus plus vital que professionnel. De cette manière, en observant le discours de classe, lieu de manifestation directe de ses représentations, plus qu'en questionnant directement les enseignants, nous sommes en mesure de déterminer leur méthodologie de langues ou les objectifs qu'ils fixent à leur travail. Ceci apporte des avantages pour la planification, la réalisation et l'évaluation de la formation par la pratique.

Se référant au discours de classe, les acteurs de la formation ont un accès quasiment direct dans ce que Bronckart appelle, à la suite de Giddens, la *conscience pratique* de l'agir exécuté (Giddens 1987 dans Bronckart 2004 : 350) qui reste normalement difficilement observable, vu son caractère préreflexif. Or, la démarche réflexive dans la formation s'accompagne majoritairement de procédés qui doivent en fin de comptes amener le formé à comprendre et expliciter ses conceptions sur la pratique enseignante, à instituer une *conscience discursive*. Il paraît essentiel de souligner le rôle que possède dans ce travail *l'outil* ou *l'instrument conceptuel*.

Plusieurs auteurs (p.ex. Altet 1996 ; Perrenoud 1996 ; Rabardel 1995 ; Filliettaz 2007) soulignent que tout apprentissage à visée constructive met en place des instruments qui constituent selon Pierre Rabardel (1995) un intermédiaire entre l'objet de l'action et son sujet. Cette fonction de *médiation* a comme objectif général de transformer le monde à l'aide de l'outil mis en jeu. Dans le cadre d'enseignement/apprentissage, cette transformation a des *enjeux cognitifs et constructifs*, car elle s'opère au niveau des modifications de savoirs du sujet agissant (Filliettaz 2007). L'activité instrumentée « est à la fois productive et constructive : le sujet ne fait pas que produire des transformations des objets du monde extérieur, il se transforme lui-même, en enrichissant son répertoire de ressources. C'est la fonction constructive de l'activité » (Pastré, Mayen & Vergnaud 2006 : 154). Toujours dans le même sens, les instruments facilitent l'exécution de l'activité et, au bout du processus d'apprentissage, ils contribuent même à la *routinisation* des procédures appliquées. Grâce à cette propriété, l'application de l'instrument libère le sujet de porter une attention constante sur son activité (Reseau 2004: 304) et accélère les apprentissages. Enfin, l'emploi des instruments possède une *dimension sociale ou culturelle*. Il représente en effet des acquis antérieurement capitalisés par des individus et communautés : « L'instrument n'est pas seulement univers intermédiaire, moyen dynamiquement intégré à l'action, il est aussi expérience et connaissance capitalisée » (Rabardel 1995 : 82 dans Filliettaz 2007 : 3). Pour un

formé, faire l'usage d'un instrument signifie de cette manière accéder à une communauté de pratique qui met à sa disposition un savoir expert.

Le discours de classe peut s'inscrire dans le paradigme d'instrument défini plus haut et servir ainsi la constitution de la compétence professionnelle du formé¹⁰¹. En effet, il nous semble justifié, après l'analyse des fonctions du discours dans le processus d'acquisition des langues étrangères, de lui présupposer certaines propriétés en tant qu'instrument de formation :

1. il **médiatise la réflexion** du formé sur son expérience – le discours « traduit » la réalité de la classe, en la soumettant à l'observation des composantes mises en avant par les dispositifs choisis ;
2. il **structure l'analyse** de la pratique enseignante ;
3. il contribue à **construire et conceptualiser le savoir** du formé par une entrée qui favorise les interactions discursives comme moteur d'enseignement/apprentissage des langues ;
4. il **crée la routine de l'autoanalyse à critères** qui facilitera la prise de conscience des enjeux réels de l'apprentissage ;
5. il **inscrit le formé dans la communauté de pratique enseignante**, car il lui fait partager les savoirs issus de la recherche sur le discours de classe.

L'enjeu principal de la mise en place du discours de classe dans la formation des futurs enseignants de langue est de placer le formé face à ses propres actions et à leurs conséquences et de faire ainsi le point sur ses acquis et ses convictions méthodologiques. C'est un instrument favorisant la réflexion sur le contenu et sur le processus spécialement important pour les novices au métier qui ressentent un grand besoin de soutien méthodologique dans le domaine du quoi et du comment de l'agir enseignant. Ceci est particulièrement valable pour la didactique des langues étrangères dans laquelle la parole constitue le moyen et l'objectif de l'apprentissage. Il est important de confronter le formé à la *pratique du discours pédagogique* en contexte (pratique scolaire) et à *l'observation du discours pratiqué* (séance de commentaire). Il nous semble que cette double action, soutenue par une formation théorique, pourrait contribuer à la conscientisation par les formés de la réalité de la classe de langue.

¹⁰¹ Constituant une matière très éparse, le discours nécessite un outil structurant qui guidera son observation en vue d'en déceler des éléments les plus pertinents pour la formation en cours. Un exemple de dispositif exploitant le discours pédagogique en formation initiale des enseignants de langues, conçu pour des besoins de notre recherche, sera décrit dans le quatrième chapitre de notre étude.

Jusque là, nous avons considéré le discours comme un support d'analyse de pratique. Pour le déroulement de notre recherche, il est important de le situer aussi autrement : comme le moyen de la mise en mots de l'expérience professionnelle et de la formation par la réflexion sur l'action.

3.3. Vers la conscience discursive de la pratique enseignante et formative

Si le discours pédagogique de classe fait resurgir la conception personnelle du formé sur les conditions d'acquisition d'une langue étrangère, ses comportements réels en classe et, par là, ses besoins formatifs, le discours pédagogique de la formation devient révélateur de l'action formative visant la professionnalisation des futurs enseignants de langues.

Le discours formatif est le lieu de construction des *représentations* sur le métier, sur le processus d'enseignement/apprentissage de langues, sur ses rapports sociaux, etc. Bernard Py (2004 : 6) indique que « le discours est plus spécifiquement le lieu où les représentations sociales se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent ». L'intérêt formateur du discours réside ainsi dans le fait que les représentations peuvent être modifiées ou adaptées dans des négociations, reformulations, reconstructions ou recontextualisations discursives (ibid. : 9). En tant qu'objet de discours, elles peuvent passer une trajectoire cognitive qui va des *évidences* (croyances précritiques), *convictions* (croyances explicitées), aux *représentations* (croyances élaborées dans le débat et l'argumentation) et *connaissances* ou *savoirs* (croyances issues de la science et de la réflexion critique). Les représentations du métier d'enseignant de langue ont de multiples sources parmi lesquelles les plus importantes sont les préconstruits sociaux, propres au milieu familial du formé, ou les convictions issues du cadre institutionnel de sa culture éducative ou formative. Souvent implicites, ces représentations constituent néanmoins des obstacles pour l'apprentissage en cours et pour ceci devraient être soumises à un travail d'explicitation, de déstabilisation, de restructuration et d'évolution dans et par le discours formatif qui :

- crée des situations propices à l'**émergence des représentations** ;
- exploite les conflits sociocognitifs de **déstabilisation et de décentration** ;
- instaure des conditions favorisant la **restructuration des représentations** ;
- permet de **stabiliser une représentation restructurée** par la tentative de formalisation (Cavalli 2007 : 133).

Bien que soumise à un travail collaboratif du discours interactif de formation, la modification des représentations est entre les mains du formé et dépend du degré de son

engagement, du niveau de déstabilisation, ainsi que de sa flexibilité cognitive. Sans permettre de juger de la stabilité des restructurations initiées dans les échanges, l'analyse du discours formatif offre la possibilité de voir comment *meuvent les représentations du formé sur le métier d'enseignant de langue* à travers l'observation des activités verbales mises en place par les parties engagées et leur façon de tisser la trame discursive (cf. Cavalli 2007 ; Cambra Giné 2007 ; Baillauquès 2001).

Le discours formatif étant un lieu où l'intercompréhension se construit à travers le jeu d'interprétations et de négociations continues (cf. II. 2.2.), l'observation de *stratégies* mises en place par les parties engagées nous paraît de premier intérêt pour la formation professionnelle. En effet, en participant au discours oral à visée formative, le formé ainsi que le formateur doivent adopter un certain nombre de stratégies qui leur permettront de faire face à la spécificité de la situation de communication :

- *stratégies cognitives* – dans le cadre situationnel de la formation dans et par l'interaction, elles se réfèrent avant tout aux activités d'*argumentation* auxquelles Charaudeau attribue trois composantes quasiment nécessaires : *problématiser* qui indique la manière de faire savoir le problème, *élucider* en tant que la façon d'en faire voir les causes et les conséquences et *prouver* qui signifie la validation de l'élucidation proposée ;
- *stratégies de captation* – de nature discursive, elles visent à faire entrer le partenaire de l'échange formatif dans le cadre argumentatif adopté, à le persuader, le « séduire ». Ceci peut mener à user des moyens discursifs de la *polémique* (qui met en cause pas uniquement les arguments, mais surtout les valeurs, et même la légitimité de l'interlocuteur) ou de la *dramatisation* (qui fait usage d'analogies, de métaphores, d'exemples relevant plus de croyances que de connaissances) ;
- *stratégies de crédibilité* – cette stratégie discursive vise à déterminer la « position de vérité du sujet » (ibid. : 14). Ceci peut se réaliser soit par la *position énonciative neutre* où le sujet cherche à effacer toute trace d'évaluation personnelle, soit par la *position d'engagement*, marquée par une modélisation évaluative personnelle ;
- *stratégies de légitimation* – le discours produit indique la position d'autorité qui est de nature institutionnelle ou de nature personnelle (fondée sur la force d'arguments et de persuasion) (cf. Charaudeau 1998 : 6-15).

Réalisé dans un cadre contractuel spécifique (cf. II. 1.2.), le discours formatif fait apparaître des stratégies qui peuvent faire preuve du grand engagement soit du recul du sujet formé face à l'apprentissage, de l'approche personnelle de l'argumentation ou des manières

d'envisager la critique. Dans une perspective plus large, elles dévoilent le rapport du sujet formé à son propre projet de formation et indiquent son degré d'implication dans la construction de sa professionnalité.

Les activités discursives constitutives pour le discours formatif permettent de suivre le cheminement du sujet vers la compréhension de son action enseignante et de prévoir les retombées de ce travail sur sa professionnalisation. C'est ce deuxième point qui nous intéressera particulièrement dans notre travail empirique. Nous explicitons ainsi le champ d'analyse du discours et nous lui attribuons un potentiel pour la formation de futurs enseignants de langue :

Activités discursives recherchées	Potentiel formatif
les activités de référencement : choix lexicaux sélection des thèmes	- dévoilent la manière d'affronter l'agir enseignant ; - font émerger les représentations sur l'action en question et le métier enseignant ; - suggèrent des besoins formatifs ;
Les activités de reprise	- sous-entendent l'engagement cognitif et émotionnel ; - promettent la déstabilisation des représentations ; - font preuve de l'effort de l'intercompréhension au niveau idéationnel et relationnel ;
Les activités de reformulation	- facilitent la verbalisation de l'action enseignante ; - suggèrent la réflexion sur l'action ; - généralisent les savoirs d'action ; - font preuve de la tentative de négociations du sens de l'action formative; - indiquent les moments de restructuration de représentations ; - montrent la construction de connaissances ;
Les activités d'implication : présupposés sous-entendus	- renvoient aux préconstruits qui limitent la portée de la formation ; - établissent un lien identitaire entre les sujets ; - suggèrent des thèmes difficilement abordables, vu l'inégalité de rapports de places dans l'interaction formative ;
Les activités de modélisation :	- facilitent la gestion de l'interaction formative ; - font apparaître les tentatives de rendre

	les échanges complémentaires ; - suggèrent le caractère constructif de la formation ;
Les activités de modulation : marques de subjectivation marques d'objectivation	- indiquent le niveau d'engagement du formé et l'authenticité de sa réflexion ; - participent à l'énonciation de la réflexion métacognitive du sujet ; - énoncent les généralisations propices à la formulation des savoirs d'action ;
Les activités de pilotage : régulateurs marqueurs interpellations questionnements	- témoignent de la recherche du consensus dans l'évaluation de l'agir enseignant ; - assurent l'engagement constant des parties dans l'interaction formative ;
Les activités de la mise en place : structuration du discours valeurs illocutoires	- indiquent le niveau de la co-construction du savoir ; - témoignent du niveau de la négociabilité des échanges ; - font preuve de déstabilisation des convictions, représentations, - expriment les intentions et les objectifs des interactants.

Tableau 6: Potentiel formatif de l'analyse des activités discursives (élaboration propre)

Sans prétendre à l'exhaustivité du tableau ci-dessus, nous le croyons suffisamment utile pour démontrer la place possible du discours formatif dans la formation des futurs enseignants. Les données discursives observées se réfèrent aux deux acteurs engagés, car prendre conscience de l'action enseignante, en avoir une *conscience discursive*, est aussi bien l'affaire du formé-futur enseignant que du formateur, gestionnaire de l'interaction à visée formative. Le discours formatif fait ainsi preuve de deux processus parallèles qui sont interdépendants et qui déterminent à part égale le niveau de la réussite de la formation en jeu :

1. le processus d'*exploitation* de ressources d'analyse de pratique par le formé (réflexion, verbalisation, assiduité, formulation de savoirs, etc.) ;
2. le processus de la *médiation* du formateur responsable du déroulement de la situation formative.

En effet, le discours formatif doit instaurer les conditions favorables pour que se réalisent les enjeux fixés par les programmes adoptés ou le profil du formé désiré. De sorte, l'analyse des activités discursives mises en place dans le discours formatif est susceptible d'observer le potentiel constructif du dialogue, son degré de négociabilité, la qualité des

relations interpersonnelles, etc. et, par là, nourrir la réflexion du formateur au sujet de sa propre compétence professionnelle.

4. Remarques terminales

L'enjeu principal de nos investigations dans ce chapitre de notre étude était de démontrer que la formation des futurs enseignants de langue ne peut nullement faire abstraction de la pratique et de son analyse, car ce n'est qu'en l'affrontant qu'elle est en mesure d'aspirer à la **compétence professionnelle conçue en termes d'une habilité à s'autoobserver et s'autoévaluer tout au long de la pratique du métier.**

La pratique soutenue par une analyse capable de conceptualiser les acquis provenant de l'expérience peut contribuer à l'instauration de la posture réflexive qui garantit le développement professionnel et personnel. L'analyse de pratique nécessite des médiations qui s'effectuent grâce au langage, à l'interaction avec le formateur et aux supports divers parmi lesquels nous avons particulièrement discerné le discours de classe de langue issu de la pratique du formé. La présence de médiateurs facilite la prise de conscience des actions, des dire, des représentations, elle amène le formé à une expression personnelle au sujet de l'expérience et ses causes. Elle peut aussi provoquer des modifications des projets professionnels à venir, car elle fait émerger et formaliser de nouveaux savoirs. Ces apports sont à apprécier dans le discours formatif qui, à travers une verbalisation guidée, peut alimenter la réflexion du formateur investi dans le projet. Bref, les investigations de cette partie nous ont amenée à conclure que le discours, conçu selon la double entrée : *pédagogique de classe vs pédagogique de formation*, peut contribuer à approcher autrement la formation initiale des futurs enseignants de langues.

Il serait néanmoins dommage que le potentiel résidant dans le discours formatif ne reste au service que d'une seule partie du processus formatif. Nous sommes persuadée que les formés, futurs enseignants de langue, pourraient aussi en tirer avantage. En s'observant en tant que des sujets apprenants au cours de l'interaction formative avec le tuteur, peut-être deviendront-ils plus sensibles à leurs manières de dire leur expérience, d'y réfléchir, de coopérer en vue d'apprendre. Peut-être seront-ils plus attentifs à leurs échanges avec les élèves en classe de langue ? C'est ce double potentiel du discours formatif, pour les formés et les formateurs, que nous voudrions analyser dans la dernière partie de notre recherche. Nous y considérons l'acte formatif comme une recherche-action capable d'affecter tous ses participants, ainsi que la situation de formation. De cette façon, nous essaierons de voir dans le discours résultant de la rencontre formé-formateur quelles modifications en surgissent pour

les deux côtés : pour le formé qui en tiendra une leçon en tant qu'enseignant et qu'apprenant, et pour le formateur qui pourra en juger de l'effectivité et l'opportunité des dispositifs mis en œuvre et ainsi, se développer professionnellement.

Chapitre IV

Etude empirique de valeurs formatives du discours pédagogique – exemple de stages pédagogiques

0. Remarques préliminaires

Cette partie de notre étude est consacrée à la présentation de la recherche visant l'observation de potentiels apports des discours formatif et pédagogique mis en place en tant que dispositifs particuliers de la formation initiale des enseignants du français langue étrangère (FLE). Ayant posé dans les chapitres précédents les principes de base qui, d'un côté, entrevoient la formation initiale en termes d'un processus constructif, social et communicatif, et de l'autre, exposent le discours pédagogique comme responsable de la création du sens et de l'apprentissage, aussi bien dans le contexte de la didactique des langues étrangères que dans celui de la formation des enseignants, nous chercherons dans la présente partie à analyser leur applicabilité dans le processus de la construction de l'agir enseignant.

La première partie de ce chapitre explicitera la problématique et la méthodologie de notre recherche qui se déroule dans un contexte institutionnalisé lequel réalise la formation par la pratique à travers les stages scolaires des étudiants dont la durée, le déroulement et les dispositifs diffèrent selon les établissements. Effectivement, malgré une certaine univocité de chercheurs et formateurs envers l'importance de la pratique pour tout le processus formatif des enseignants de langues étrangères, les mises en pratique de ce principe sont hétérogènes et parfois contradictoires. Ainsi, nous centrons notre recherche sur le problème de l'articulation entre la pratique et la formation réalisée grâce aux stages pédagogiques assistés. L'expérience personnelle, d'un côté en tant que formateur de futurs enseignants dans le cadre de l'Institut de Formation des Enseignants de Langues Vivantes (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, désormais NKJO) et de l'autre en tant que tuteur des étudiants lors des stages dans le lycée, nous a sensibilisée aux défis de l'immersion professionnelle en tutelle. Bien que ce contexte de formation offre de nombreuses occurrences d'exception quant à la construction de la compétence professionnelle des futurs enseignants du FLE, il entraîne aussi de fréquents problèmes liés à l'analyse de la pratique enseignante auxquels sont confrontés les principaux acteurs du processus formatif. Premièrement, l'observation des leçons réalisées par le stagiaire, ainsi que les séances de commentaires qui les suivent, manquent de structuration, de point de repères, d'ancrage facilitant la communication entre les acteurs de l'interaction

formative. Il en résulte la constatation du besoin urgent d'élément organisateur, capable de devenir l'instrument commun de réflexion sur les actions en classe. De l'autre côté, le déroulement et les objectifs des entretiens de commentaires, voués à l'analyse de la pratique enseignante des stagiaires, se limitent en priorité à énumérer les points forts et faibles des performances enseignantes, en négligeant les visées formatives. Or, à notre sens, il est souhaitable que l'entretien de commentaires réalise encore d'autres enjeux que ceux d'informer ou d'évaluer et qu'il ambitionne de construire activement les savoirs du stagiaire et d'activer des postures propices à la réflexion sur le métier.

Visant à remédier aux insuffisances constatées, nous avons cherché à innover les démarches d'analyse de pratique enseignante à visée formative dans le sens de les réorienter vers des approches aux assises socioconstructivistes. En conséquence, nous avons mis en pratique un dispositif spécifique susceptible de faire face aux contraintes d'une formation ainsi envisagée- le discours pédagogique, entrevu selon une double perspective : d'abord en tant que le discours de la classe de langue manifestant la pratique de l'enseignant, ensuite comme le discours de formation tourné vers la professionnalisation du formé. En outre, notre recherche s'est proposé comme une action formative qui intègre aussi bien les formateurs que les formés, en les responsabilisant par rapport au processus formatif. Afin de juger de l'opportunité du projet formatif proposé, dans la seconde partie du présent chapitre seront présentés les résultats de la recherche issus de l'analyse du discours formatif prenant en compte l'impact du dispositif proposé.

1. La problématique de la recherche

Notre recherche se situe dans le cadre d'une formation conçue en tant qu'action, communication et construction. Selon une telle perspective, une formation par la pratique repose essentiellement sur une analyse de l'expérience enseignante dont le principal instrument constitue le discours interactif capable de contribuer aux apprentissages visés par la formation. Cette observation nous amène à poser quelques hypothèses relatives à l'emploi du discours dans la formation initiale des enseignants de langues et à vérifier dans la recherche :

1. Le *discours formatif* de séances de commentaires de la pratique enseignante est par excellence *pédagogique* dans le sens de la définition donnée au II. 1.3.3.

2. Le *discours formatif* peut contribuer à l'élaboration de la compétence professionnelle (cf. I. 2.2.) et notamment à la construction de la posture réflexive du formé (cf. I. 3.5. ; III. 2. et 3.).

3. L'observation du *discours pédagogique* de la classe de langue est capable de soutenir efficacement l'analyse de pratique durant les séances de commentaires (cf. II. 4.).

4. L'analyse du *discours formatif* témoigne des apprentissages réalisés par l'analyse de pratique.

Ces conjectures issues de l'étude théorique ont déterminé les objectifs et les questions de la recherche. Dans le contexte explicité ci-dessus, l'objectif central de notre recherche peut être formulé comme suit:

Examiner le potentiel d'une démarche formative qui repose sur une double mise à profit du discours pédagogique – dans l'action enseignante et dans l'action formative.

Notre recherche cherchera à vérifier par quels moyens, stratégies et activités le discours formatif réalise de grandes visées formatives et comment il met à profit les ressources de l'analyse de pratique. De l'autre côté, elle essaiera de constater si le discours pédagogique de la pratique enseignante peut devenir l'instrument approfondissant l'analyse formative. Ces objectifs généraux se traduisent en questions qui baliseront notre recherche et l'analyse des résultats.

La question principale de la recherche est formulée de la manière suivante :

QP :

Comment l'analyse interactive de la pratique enseignante assistée par l'observation du discours pédagogique de la classe contribue-t-elle à la construction de la compétence professionnelle des étudiants en formation initiale?

Nous avons décomposé cette question en deux questions spécifiques dont chacune subit encore des subdivisions facilitant l'interprétation et la description des résultats :

QS1

Quelles sont les caractéristiques du discours de l'analyse de la pratique enseignante à visée formative?

QS1A : Comment le tuteur gère-t-il le discours formatif ?

QS1B : Quelles sont les particularités du discours du formé?

QS1C : Quelles sont les valeurs formatives de l'interaction discursive ?

Nous voulons ensuite confronter le discours formatif à l'application du discours pédagogique dans l'analyse de pratique, notamment en ce qui concerne ses capacités favorables à la réflexivité du sujet formé. Ceci est reflété dans la question suivante :

QS2

Comment la mise en place du dispositif du discours pédagogique de classe influence-t-elle l'efficacité du discours formatif ?

- QS2A : Comment le dispositif appliqué favorise la réflexivité du sujet formé ?
- QS2B : Quelles sont les limites de l'emploi du discours de classe dans l'analyse de pratique ?

Les réponses aux questions ainsi posées nous permettront de réaliser l'objectif central de la recherche. Premièrement, elles aideront à juger la validité du dispositif appliqué à la formation initiale des étudiants du FLE. En second, elles rendront compte de méthodes et moyens destinés à réaliser le processus de la formation interactive des stagiaires.

2. Méthodologie choisie

Nous inscrivons notre étude dans la perspective des **recherches qualitatives** qui, depuis 20 ans, dominant dans les sciences de l'éducation¹⁰². Ce type de recherches s'adapte bien à la description de ce qui n'est que difficilement mesurable. Elles reposent sur quelques principes fondateurs dont les essentiels sont :

- la source de toute connaissance réside dans l'expérience et celle-là est comprise comme résultat d'une participation à l'action ;
- l'homme se réfère toujours à sa propre construction du monde dont il est conscient ;
- les expériences antérieures influent sur les expériences ultérieures – l'expérience est un processus dynamique ;
- les significations naissent dans les interactions entre les individus (cf. Pilch et Bauman 2001 : 270-277).

Comme le souligne Marta Anadón (2006 : 23) les approches qualitatives sont souples en construction d'objet d'études, ce qui permet un ajustement constant à la complexité des phénomènes sociaux et humains. Elles sont ouvertes au monde de l'expérience et valorisent la

¹⁰² Dans un article de synthèse F. Deschenaux, C. Laflamme et M. Belzile (2006 : 133-151) constatent une nette prédominance de cette méthodologie dans la discipline et avancent une thèse que peut-être ceci s'explique par le besoin de valider les recherches auprès des praticiens.

subjectivité des chercheurs et des participants (cf. Wilczyńska et Michońska-Stadnik 2010 : 140-141). Enfin, elles facilitent une élaboration holistique de la connaissance de la réalité. Dans le cas d'une recherche professionnalisante¹⁰³ se déroulant dans le contexte éducatif qui est le nôtre, ce genre de méthodologie semble spécialement approprié. Il y est question de saisir la complexité du vécu des sujets engagés dans une formation conçue en termes d'un apprentissage transformationnel dont le succès dépend de multiples facteurs individuels et sociaux et qui émerge dans un contexte se modifiant continuellement. Un tel projet se prête mieux à une recherche interprétative qui cherche à comprendre les significations que les individus donnent à leur vie et expérience (Paillé 2007 : 134).

Le courant participatif/collaboratif des recherches qualitatives est particulièrement sensible aux répercussions sociales des démarches entreprises. Il est important alors de répondre aux besoins de l'environnement social ou professionnel et d'activer les acteurs concernés par le projet. La **recherche-action** (ang. *action reserch*) exprimant la conviction que la recherche et l'action sont assimilables, est une approche qui vise les besoins sociaux réels, se déroule dans des milieux naturels, implique tous les participants du processus, s'ajuste aux événements et engage le chercheur en tant qu'acteur des événements. Cette dernière remarque est spécialement valable pour la recherche en matière d'éducation. En effet, dans ce domaine d'études, la recherche-action est caractérisée d'épithètes : émancipatrice ou *critique*, car elle est réalisée par des praticiens à partir de leur propre pratique qui devient la source et la visée de modifications (cf. Lapassade 2003). Dans notre optique, elle visera la mise en place d'un nouveau dispositif de l'analyse de la pratique enseignante dans le cadre de la formation initiale par la pratique au NKJO.

Or, la recherche-action réalise toujours quelques postulats de base développés aussi par notre projet :

- elle est située dans un contexte institutionnel et didactique précis ;
- elle s'oriente vers la solution d'un problème précis du contexte (dans notre cas, le problème central concerne les procédures de formation interactive à l'agir enseignant dans un contexte institutionnel indiqué) ;
- elle implique tous les acteurs du projet, c'est une action d'équipe qui accepte la négociation en tant que principe régulateur de son déroulement, ses dispositifs, ses

¹⁰³ Pierre Paillé (2007 : 135-150) désigne ainsi les recherches à visées formatives dont l'objectif central est de professionnaliser les étudiants à travers la recherche dans le domaine d'études

objectifs (dans notre recherche les étudiantes sont engagées dans la planification, l'observation et la réalisation de l'action) ;

- le rôle du chercheur consiste à participer au déroulement de l'action formatrice et aussi à encourager les autres acteurs à la réflexion (le chercheur est donc un praticien qui cherche à influencer les pratiques des autres et la sienne) ;
- la recherche-action est flexible, elle évolue selon les conditions d'un contexte dynamique. Elle se déroule selon un projet d'actions « en spirale » (Bazin 2006) (durant le déroulement de notre recherche nous avons effectué des changements imposés par la situation en progression au niveau des procédures et des instruments) ;
- la recherche-action recourt à la pratique réflexive qu'elle considère comme dispositif assurant la progression (nos modifications survenues dans la recherche résultent moins des conditions externes que des besoins suscités par l'observation et la critique des participants) ;
- elle donne le cadre à un développement personnel et professionnel des acteurs du projet (dans notre cas, la recherche devrait contribuer à la construction de l'agir enseignant des étudiantes et de l'agir formateur du chercheur (cf. Wilczyńska et Michońska-Stadnik 2010 : 150-154 ; Prokop et Wiśniewska 2002 : 110-111 ; voir aussi Bazin 2006 source électronique).

Etant donné que notre étude concerne la formation institutionnelle, il est légitime de penser cette recherche en termes d'une **recherche-action-formation** qui est une approche situationnelle de la formation dans laquelle le sujet est en relation avec les situations formatives. Effectivement, l'action (la mise en place d'un dispositif spécifique) et la recherche (participations réflexives des acteurs) tendent à transformer les pratiques enseignantes et les représentations des participants. Nous croyons pourtant que le volet « action », renvoyant au dispositif appliqué, est particulièrement important dans notre recherche. Notre concept de la formation se base sur la modification de stratégies formatives par la mise en place du discours pédagogique qui balise le parcours de l'analyse de pratique. Aspirant à améliorer les démarches existantes, nous réalisons une **recherche développement**¹⁰⁴ dont l'objectif consiste à développer l'objet (matériel, concept, stratégies,

¹⁰⁴ Loïsel et Harvey (2007 : 44) considèrent que la recherche développement d'objets en éducation englobe les objets matériels et les prescriptions guidant l'action, p.ex. : procédés, stratégies, modèles, méthodes. Ce point de vue met l'accent sur le fait que la recherche-action en éducation n'influence bien rarement que les acteurs directement investis. Au contraire, il est fréquent qu'elle modifie plus ou moins durablement l'institution concernée.

habiletés), dans le but de mieux l'adapter aux finalités voulues (cf. Loisel et Harvey 2007 : 40-59). De fait, notre recherche se situe dans un cadre prédéfini de stages pédagogiques dont l'existence et le déroulement résultent de la réglementation et des curriculums de l'institution concernée (NKJO de Bydgoszcz). Il en est de même quant aux démarches et dispositifs traditionnellement appliqués. En introduisant le discours pédagogique dans l'analyse de pratique, ainsi qu'un instrument facilitant son observation (voir dans le IV. 3.3.), nous influençons le fonctionnement des stages pédagogiques et proposons une innovation valable pour l'institution de formation. En concluant, la méthodologie adoptée dans notre recherche se présente comme une **recherche-action** à deux visées : **formation** (pour les participants au projet) et **développement** (pour l'établissement concerné).

3. Réalisation de la recherche

3.1. Le contexte de la recherche

La recherche a été réalisée auprès des étudiants de la IIIe année du département de langue française au NKJO de Bydgoszcz dans les années 2008-2010 dans le cadre des stages pédagogiques qui possèdent une formule précise et occupent une place importante dans le curriculum de la formation. Elles constituent le noyau dur de la formation par la pratique, considérée comme fondamentale dans les NKJO.

Organisation des stages pédagogiques

Les stages pédagogiques dans le département français de NKJO s'adressent aux étudiants de la IIe et IIIe année qui sont invités à faire 150 heures de pratiques (observations et réalisations). En IIIe année, les stages à l'école sont repartis en deux périodes : stages d'automne en septembre et d'hiver en février. Leur fonction est d'inciter les étudiants à prendre une responsabilité croissante de leur travail d'enseignant, tout en restant encadrés par un tuteur coopérant avec le NKJO. Pendant les pratiques, les étudiants travaillent en trois temps :

Temps	Démarches du stagiaire	Fonctions du tuteur
Avant le cours	Planifier, écrire la fiche, consulter	Consulter, suggérer, aider
Pendant le cours	Réaliser la fiche, adapter la fiche, assurer le cours	Observer, noter
Après le cours	Réfléchir, narrer, questionner, s'autoévaluer	Questionner, évaluer, proposer, discuter (etc.)

Tableau 7. Fonctions/démarches des étudiants et des tuteurs pendant les stages à l'école (élaboration propre)

Les stages de février ont aussi une autre vocation : c'est là que les étudiants finalisent leurs travaux de diplôme. Durant leurs stages, les étudiants sont d'abord invités à observer les autres enseignants ou collègues dans l'exercice du métier, dans un deuxième temps, ils réalisent des leçons entières sous tutelle dans le but d'en extraire des savoirs transmissibles dans la théorie et dans l'action ultérieure. Ce cursus les conduit à préparer le volet pratique de leur travail de diplôme dont nous présenterons les principes ci-dessous, vu son importance pour notre recherche¹⁰⁵ :

- l'étudiant choisit le sujet de son travail et ensuite il le négocie avec le responsable du séminaire de diplôme. Les sujets se réfèrent obligatoirement à un problème didactique,
- l'étudiant commence à coopérer avec l'enseignant-tuteur (du NKJO) qui le conseille dans l'élaboration du mémoire,
- le mémoire doit contenir une partie conceptuelle en corrélation logique avec la partie pratique qui illustre ses thèses (planification et réalisation de 4/5 leçons),
- les leçons de diplômes dont l'une est enregistrée en vidéo, sont réalisées lors du stage de février,
- la leçon enregistrée est évaluée selon les critères constituant la grille d'évaluation du cours, son évaluation influe sur la note générale du travail de diplôme,
- le travail de diplôme obtient une note générale dont dépendra la note finale obtenue à l'examen de diplôme.

Un tel fonctionnement de stages permet un investissement progressif du formé dans le métier, en lui assurant un permanent va-et-vient entre la pratique et la théorie. Vu le nombre d'heures de stages, ainsi que leur encadrement, au bout de trois ans de formation, le formé-futur enseignant de langue est un habitué de l'espace-classe.

Public visé

Les étudiants participant à la recherche étaient 7 dont 5 ont pris part à toutes ses étapes. Les deux autres n'ont pas pu continuer à cause de choix vitaux très divers (congé, fin des études, stage Comenius). Tous les étudiants étaient en IIIe année et avaient suivi deux ans de cours de didactique (théorie et application) et un stage d'observations en IIe année. En session d'hiver de la IIIe année, avant le dernier stage scolaire et la réalisation des leçons de diplôme, ils ont passé l'examen final de la didactique des langues. A partir du premier semestre de la IIIe année ils ont fait un stage continu en responsabilité dans des écoles maternelles et primaires.

¹⁰⁵ Dans la recherche le discours pédagogique des leçons de diplôme constitue le dispositif de soutien et de repère pour le discours formatif.

De cette manière, la formation à l’agir enseignant des étudiantes participant à notre recherche se présente comme suit :

Année d’études	Formation didactique dispensée dans l’établissement	Formation sur le Terrain
I^{ère} année	<i>Pédagogie – 60h de cours magistraux Didactique – 60h de cours magistraux Théories d’apprentissage et d’enseignement – de travaux Dirigés</i>	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
II^e année	<i>Didactique – 60h de cours magistraux Didactique appliquée – 60h de travaux dirigés Enseignement précoce – 30h de travaux dirigés</i>	Stage d’observations
III^e année	<i>Didactique – 30h de cours magistraux Séminaire de diplôme – 60h de travaux dirigés</i>	Stage de septembre Stage de février Stage continu dans des établissements scolaires

Tableau 8. Formation à l’agir enseignant prévue par le département de la langue française du NKJO de Bydgoszcz (élaboration propre)

Le tableau permet de rendre compte du degré prévu de préparation des formés engagés dans la recherche-action au métier enseignant (l’étape marquée en vert a été impliquée dans notre recherche). Il en résulte qu’à cette étape de la formation ils ont été confrontés au maximum de démarches prévues par le programme. La mise en place de la recherche-action en a constitué un prolongement et élargissement.

3.2. Le déroulement de la recherche

Notre recherche a été réalisée en trois étapes et son déroulement n’a résulté d’une planification initiale que dans une partie limitée – le plan de la recherche, les expériences résultant des premières démarches ainsi que les analyses des textes théoriques apportaient tout au long de l’action des changements au sein du projet originel initial.

1. Etape préparatoire

Elle a eu lieu au semestre d’été de l’année 2008/2009. Il s’agissait d’observer en quoi consiste le rôle innovant du discours de classe mis à la disposition de l’entretien de commentaires. Une seule étudiante a été impliquée dans la recherche et les objectifs de l’analyse de l’entretien de commentaires réalisé consistaient à approcher le potentiel formatif du dispositif du discours de classe dans l’observation de la leçon. Durant cette étape, il s’agissait de sonder l’intérêt de

la démarche pour les formés, de confronter les difficultés relatives au « traitement » du discours (problèmes d'enregistrement, de transcription), d'insérer les dispositifs dans la totalité de la formation. Les résultats de cette étape nous ont convaincue de continuer, en modifiant certains éléments de la démarche. Premièrement, il s'est avéré utile, du point de vue méthodologique, de la confronter au dispositif d'analyse de pratique en cours au NKJO. En second, vu la complexité du discours pédagogique de classe, son traitement a nécessité l'élaboration d'instruments facilitant sa lecture.

2. Première étape

Elle s'est déroulée durant l'année scolaire 2009/2010 pendant le stage pédagogique de septembre et consistait à observer un cours réalisé par chacun des participants et à mener et enregistrer des entretiens commentant ces cours. Les seuls dispositifs de cette étape étaient : fiche pédagogique, notes d'observation et *Grille d'évaluation* du cours (cf. III. 3.1.). Le discours de classe était analysé implicitement, à travers les critères d'évaluation proposés dans la grille. Les objectifs de cette étape étaient de :

- caractériser généralement l'interaction surtout en ce qui concerne sa capacité à évaluer et former,
- définir comment se verbalise l'expérience à partir d'un entretien libre,
- observer la posture réflexive stimulée par les dispositifs indiqués.

3. Deuxième étape

Elle s'est déroulée pendant le semestre d'été de l'année 2010 selon les sous-étapes suivantes:

- création du *Guide de lecture du discours de classe* (cf. IV. 3.3.),
- réalisation des leçons de diplôme par les étudiants,
- transcription des leçons par les étudiants impliqués,
- préparation à l'entretien des étudiants et du chercheur par l'observation individuelle du discours de classe avec la mise en œuvre du *Guide de lecture* personnalisé,
- entretiens de commentaires et leur enregistrement,
- transcription des entretiens formatifs par le chercheur,
- analyse du corpus recueilli.

Cette ultime étape de la recherche a réalisé son objectif principal. En confrontant les deux discours, formatif et pédagogique, il était question de modifier le déroulement et d'accroître le potentiel formatif de l'analyse de pratique. Cette étape a engagé pleinement les étudiants dans la recherche-action-formation. Ils ont effectué certaines activités de la recherche en responsabilité (les points 2,3 et 4 de la liste ci-dessus). Cette étape a permis aussi

de constituer le corpus de données dont les techniques de collecte seront décrites dans la section suivante.

3.3. Les techniques de collecte de données

Eu égard aux objectifs de notre recherche, ainsi qu'à la méthodologie choisie ralliant l'action aux investigations, nous avons décidé de pratiquer la technique de *l'observation participante* qui consiste à collecter les données dans la situation où le chercheur joue en même temps le rôle actif du participant dans le projet¹⁰⁶. Cette démarche d'observation est fondamentale dans la recherche-action qui a pour finalité principale de devenir un outil de changement du milieu observé. Dans le cas de la recherche menée, il est plus opportun de parler de la *participation observante* (Soulé 2007), car le chercheur y est prioritairement engagé dans l'action formative qu'il observe simultanément et postérieurement.

La spécificité de notre projet, qui visait l'éveil de la réflexivité à travers des échanges interactifs nourris d'observations issues des analyses du discours de classe, a imposé une organisation assez compliquée de collecte de données. Le tableau ci-dessous résume la répartition de collecte de données dans le temps et entre les acteurs de la recherche-action :

Collecte de données à l'étape préparatoire de recherche	
Type de données collectées	Entretien de commentaires enregistré en audio transcrit ultérieurement
Collecteur de données	Chercheur
Nombre d'entretien	1
Temps d'entretien	43
Objet d'entretien	1 leçon de diplôme enregistrée en vidéo
Support d'entretien	Transcription de la leçon ; fiche de la leçon
Moment d'entretien	3 mois après la leçon
Collecte de données à la 1ère étape de recherche	
Type de données collectées	Entretiens de commentaires enregistrés en audio transcrits ultérieurement
Collecteur de données	Chercheur
Nombre d'entretiens	6
Temps d'enregistrement	83 min.
Objet d'entretiens	6 leçons observées par le chercheur
Supports d'entretiens	Notes de l'observateur ; fiche pédagogique de

¹⁰⁶ Issue de la tradition des recherches ethnographiques, l'observation participante se pose comme objectif principal de recueillir les données sur le terrain de recherche, en impliquant le chercheur dans l'action qui constitue l'objet de son observation. Vu le degré divers d'implication du chercheur dans l'action, l'observation participante peut être *périphérique* (le chercheur-observateur limite sa participation à sa seule présence), *active* (le chercheur venu de l'extérieur cherche à s'imposer comme acteur d'événements) ou enfin *complète* (le chercheur est membre du milieu qu'il observe) (cf. Soulé 2007 : 127-140).

	la leçon observée, <i>Grille d'évaluation</i>
Moment d'enregistrement	Tout de suite après la leçon ; en septembre
Collecte de données à la IIe étape de recherche	
Type de données collectées	Entretiens de commentaires enregistrés en audio transcrits ultérieurement
Collecteur de données	Chercheur
Nombre d'entretiens	7
Temps d'enregistrement	225 min.
Objet d'entretiens	6 leçons de diplôme enregistrées en vidéo
Supports d'entretiens	Transcriptions des leçons enregistrées; fiches pédagogiques des leçons ; <i>Guide de lecture</i> des transcriptions avec des notes et références
Moment d'enregistrement	Entre 1-3 mois après la leçon

Tableau 9. Procédure de collecte de données (élaboration propre)

Etant donné que nous étions impliquée dans tous les entretiens de commentaire avec les étudiants, notre capacité d'observation *in situ* était limitée et imparfaite. C'est pour cela que nous l'avons accompagnée d'enregistrements audio qui ont permis une analyse plus approfondie de la situation de communication et de formation. Les enregistrements ont été transcrits selon le modèle issu de l'analyse conversationnelle, en abandonnant les détails de la prosodie et de la durée. La rédaction de transcription suit l'organisation verticale dans la majorité des cas et ne devient horizontale (en colonnes) que dans les situations où les exigences interprétatives le demandent. Notre système de notation constitue une compilation de systèmes utilisés par quelques chercheurs (Vion 1992 : 265 ; Bigot 1996 : 45) et nous y avons omis les éléments qui nous paraissent superflus dans la perspective des objectifs de notre recherche.¹⁰⁷ La transcription des enregistrements fournit une vision plus complète et plus objective du réel énonciatif, elle permet d'observer les échanges en détails qui sont parfois révélateurs en ce qui concerne les comportements cognitifs, verbaux et interactifs des acteurs.

Dans le cadre de notre recherche, la procédure de l'observation participante était accompagnée d'instruments de collecte de données choisis. En premier, c'est l'*entretien de commentaires* qui y joue un double rôle : il est l'instrument d'acquisition de données (enregistrements et transcriptions analysés) et à la fois un instrument à visée formative (cf. III. 1.4.2.) L'entretien est une technique de collecte de données assez souple et il en existe quelques types qui diffèrent selon :

¹⁰⁷ Vu le caractère discursif de la recherche, nous avons négligé tous les éléments non verbaux des énoncés, en nous référant au verbal et para-verbal. Les règles de transcription sont présentées dans l'Annexe I.

- le degré d'activité du chercheur dans l'entretien – de l'écoute passive à l'animation active du dialogue ;
- le questionnement adopté – les questions posées suivent une instruction ou bien elles résultent uniquement du déroulement naturel de l'entretien ;
- le rôle du positionnement théorique du chercheur – les problèmes posés pendant l'entretien résultent de décisions prises avant et reflètent les attentes du chercheur, soit toute préparation à l'entretien devient superflue face à l'authenticité du dialogue (cf. Pilch et Baumann 2001 : 90-96).

L'entretien de commentaires pratiqué durant notre recherche était animé et géré par le chercheur-formateur, bien que les étudiants y aient eu des fonctions incontournables. Ceci résulte de l'instrument auxiliaire de collecte de données appliquée dans la recherche, servant l'analyse du discours pédagogique de la classe de langue réalisée par les formés.

Instruments de support dans la collecte de données

Dans le tableau présentant les procédures de collecte de données (cf. Tableau 3), ont été spécialement mis en relief les supports intervenant pendant les étapes de la recherche. En effet, la question d'instruments de soutien à l'analyse de pratique se situe au cœur de nos investigations. Parmi les hypothèses préliminaires de la recherche, il s'en trouve une qui suppose que le discours formatif peut être soutenu par l'observation du discours pédagogique de la leçon réalisée par le formé et analysée lors de la séance de commentaire (cf. IV. 1.). Ceci a été confirmé par la première étape de la recherche pendant le déroulement de laquelle a été ressenti un défaut de repères susceptibles de faciliter la communication, surtout en ce qui concerne la problématique en question, le discours de la classe de langue. Le dispositif mis alors en pratique, la *Grille d'évaluation*, s'est avéré de moindre utilité par rapport à l'étude du discours de classe, surtout quant à sa dimension négociatrice et coopérative (cf. III. 3.1.). Or, l'étude des recherches relatives au discours interactif de classe indique sa place plurifonctionnelle dans l'acquisition/apprentissage des langues étrangère et permet d'espérer que son analyse peut être profitable pour la formation des futurs enseignants. Il s'ensuit que l'analyse de la pratique enseignante à des visées formatives doit prendre en compte le discours, tout en facilitant au formé l'accès à son sens multiple. En conséquence, avant d'entamer la deuxième étape de la recherche, nous avons élaboré un instrument spécifique d'analyse du discours de classe, susceptible d'avoir un effet régulateur dans la formation. Le *Guide de lecture du discours de classe* (cf. Annexe II) remplit le postulat de la professionnalisation des étudiants à travers :

- la mise en place d'un *métalangage commun* pour tous les acteurs du projet,
- la définition des *cadres interprétatifs* pour les observations du discours de classe.

Le *Guide de lecture* apparaît dans la deuxième étape de notre recherche et est soumis à la réflexion des étudiants au moment de leurs analyses des textes des transcriptions des leçons. C'est une étape de « préparation » à l'entretien pendant lequel l'étudiant pourra se servir du guide contenant ses notes, remarques, citations, repères. Bien que le guide contienne une liste fixe de questions, son emploi est personnalisé – chaque étudiant obtient un guide « à sa mesure » dont le contenu reflète les besoins révélés par le discours de classe. L'instrument facilite l'approche de la complexité du discours de la classe de langue, en focalisant l'attention du formé sur les éléments, phénomènes ou comportements choisis. Il reflète également une certaine conception de la didactique et de la formation – nous y avons mis l'accent sur le potentiel constructif du discours dans les échanges en classe de langues étrangères, en espérant ainsi y focaliser l'attention et la réflexion des formés.

A l'issue de la seconde étape de la recherche, le dispositif d'entretien de commentaires peut être représenté symboliquement par la figure suivante qui ne tient qu'à indiquer la co-construction du discours formatif par les éléments indiqués sans suggérer pour autant leurs rapports réciproques:

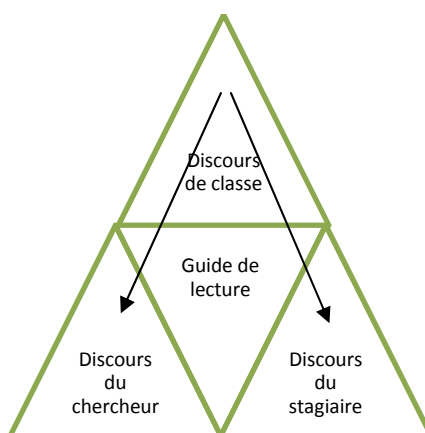


Schéma 10. *Éléments constitutifs du discours formatif dans la recherche* (élaboration propre)

Le schéma met en exergue l'impact du *Guide de lecture* sur l'entretien – le discours de classe, lu selon ses principes, nourrit le discours conjoint des interactants et constitue ainsi le pivot autour duquel devrait se construire leur entente et leur développement.

L'utilisation de l'entretien comme technique de collecte de données dans notre cas avait aussi ses désavantages. Ils résultent d'abord du double rôle joué par le chercheur dans le processus de la recherche. D'un côté nous avons participé activement aux entretiens, en remplissant le rôle du *formateur* dont l'objectif principal est de *former les étudiants* dans un

contexte donné. De l'autre, nous avons continué d'être un *chercheur* qui veut *tester une conception*. Enfin, nous n'avons pas cessé d'être un *enseignant* travaillant au quotidien avec les étudiants, ce qui implique une relation interpersonnelle spécifique, pas nécessairement propice à l'authenticité des échanges. Ainsi, considérons-nous que l'ambiguïté du rôle du chercheur constitue l'élément perturbateur le plus grave pour la recherche. A ce propos nous pouvons rappeler la notion du « paradoxe d'observateur»¹⁰⁸ et encore plus le « paradoxe du chercheur » qui pourrait influencer inconsciemment sur les résultats de la recherche afin de pouvoir prouver sa conception. Nous devons aussi craindre ce que Bourdieu (1993 source électronique) définit comme « relation sociale qui exerce des effets sur les résultats obtenus ». Effectivement la relation de dépendance enseignant/étudiant pourrait vouloir perturber la véracité des résultats. Nous espérons, malgré les écueils mentionnés, avoir pu atténuer leurs effets.

3.4. Les techniques d'analyse de données

Avec près de 6 heures d'enregistrements audio qui ont abouti à presque 60 pages de transcriptions¹⁰⁹, nous disposons d'un riche corpus de données difficiles à classer. Ainsi avons-nous décidé de commencer par une lecture attentive répétée du discours transcrit pendant laquelle nous nous référons aux questions principales et secondaires formulées au début de la recherche. Cette technique nous a permis de cerner les sujets dominants dans les entretiens et relatifs aux questions posées. La technique d'analyse de données mise en pratique par la suite reposait essentiellement sur l'analyse des interactions verbales instaurées lors des entretiens de commentaires, qui se référait essentiellement à deux types d'approches :

- l'analyse conversationnelle ;
- l'analyse du discours fonctionnelle et pragmatique.

L'analyse conversationnelle

L'analyse conversationnelle ethnométhodologique, comprise comme analyse des conversations authentiques, nous est utile pour l'observation de la **structure des interactions**. Elle traite les données transcrites et analysées « du point de vue des structures de déroulement

¹⁰⁸ « Le regard porté sur les interactions humaines est, par définition, prisonnier de sa démarche. Labov a justement insisté sur le paradoxe de l'observateur qui vise à restituer des éléments au plus près de la réalité vécue alors que cette réalité doit être soumise à l'artificiel de l'observation systématique. » (Mouchon 1985 : 27).

¹⁰⁹ Le corpus de données, constitué des transcriptions des entretiens de commentaires, se trouve dans l'Annexe III.

de la communication, des activités des participants à l'interaction et/ou des présuppositions ou attributions de significations mises en œuvre par eux. » (Kallymeyer et Schütze 1976 in Bange 1992 :16). Pour l'analyse conversationnelle le discours n'est pas un système clos et la communication ne réside pas dans l'utilisation de règles fixes. Au contraire, les conversations sont considérées ici comme des lieux d'échanges pendant lesquels les interlocuteurs adaptent réciproquement leurs actions dans le but de co-construire la signification des objets (Bange 1992 :18-19). L'analyse conversationnelle ethnométhodologique tient à décrire, en observant les interactions, les manières qui servent à agencer les conversations et à produire du sens. Elle reconstruit « la technologie de la conversation », cette gestion des activités communicatives servant à assurer l'alternance des tours de parole, à ouvrir et clore les conversations, à négocier les thèmes, à réparer les défaillances communicatives, à mener un récit ou une description (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 64). En se servant de cette méthode, il est possible d'observer comment le discours est produit par les interactants et essayer de saisir des marques orales qui peuvent amener des interprétations variées : répétitions, fragments avortés, faux départs, chevauchements de paroles, pauses, allongements des syllabes, intonations, emphase, rythme, etc.

Pour la recherche que nous avons accomplie dans un cadre formatif et didactique, l'analyse conversationnelle apporte de multiples avantages descriptifs et interprétatifs :

- elle permet de décrire et de comprendre l'interaction formative de l'entretien de commentaires pour ce qui est de sa structure et des relations interpersonnelles,
- elle aide à saisir le caractère formatif des échanges et surtout la co-construction de la signification de l'expérience,
- elle laisse observer l'aspect dynamique de l'apprentissage en interaction qui consiste en une négociation permanente du sens dans le discours,
- elle aide à cerner les caractéristiques du discours des interactants, surtout des étudiants, et ainsi de comprendre certaines opérations mentales qui accompagnent la situation formative. Le conflit sociocognitif provoque des réactions verbales qui dévoilent des représentations, des idées, des croyances,
- elle fait resurgir les marques verbales et para-verbales de la réflexion naissante. La transcription exacte permet de voir les hésitations, les doutes, les « déviations » caractéristiques pour l'oral qui peuvent être interprétées comme signes de la réflexion « en train de se faire »,

- elle fait apparaître le style du formateur en ce qui concerne ses comportements verbaux visant la situation formative : manières d’engager l’interlocuteur, d’éveiller sa créativité, de provoquer le conflit cognitif et la réflexion, de mener le discours.

L’analyse conversationnelle nous a été utile pour entrevoir l’entretien de commentaires comme un échange qui fonctionne d’abord comme une conversation « ordinaire », pour ensuite déceler ses particularités résultant du genre discursif et interactif spécifique.

L’analyse fonctionnelle et pragmatique du discours

L’approche pragmatique associe l’analyse du discours aux théories de l’action qui examinent le langage comme une action sociale caractérisée par ses finalités, son cadre d’intentionnalité, sa structure et sa relation à l’autre, sa réciprocité (cf. II. 1.1.4.). Elle attribue à l’interaction discursive une valeur liée au potentiel qu’elle offre d’agir sur les autres. Comme les actions communicatives se réalisent dans l’interaction par le truchement de la sémiotisation discursive, les sujets communicants font de multiples choix, en fonction de leur compréhension de la situation, de leurs intentions et des buts d’action collectifs, de « certaines mises en scène énonciatives (rôles communicationnels énonciatifs, contrats de communication évoqués) et sélectionnent des types discursifs préférentiels censés favoriser l’influence. » (Chabrol 2004 : 199). En effet, dans toute interaction il y a des visées présupposées de faire des effets sur autrui qui résultent de la nature même de l’action attachée à ses propres fins. Dans une telle optique, qui suppose qu’on puisse faire avec le dire, nous observerons le discours formatif du point de vue :

- des *actes de discours* spécifiques servant le discours de l’entretien de commentaires en vue de réaliser certains objectifs de formation ;
- des *activités discursives* qui révèlent les liens entre les formes et les fonctions extralinguistiques, traduisant ainsi les stratégies communicatives des formés.

Les actes de langage (ou les actes de parole ou de discours¹¹⁰) sont parfois considérés comme des unités fondamentales de communication et des instruments direct d’action. Dans notre acception de l’organisation de l’interaction, ils constituent son élément de base (cf. II.

¹¹⁰ Les termes évoqués reflètent différentes manières d’appréhender la langue qui s’expriment par l’opposition : langue/langage/parole/discours. De nos jours, vu la prédominance des approches discursives de la communication, il est plutôt admis de discerner les actes de discours, ce qui attire l’attention sur l’impossibilité de traiter les énoncés hors de leur « co(n)texte ». Dans la perspective pragmatique et interactive, les actes de langage seront plutôt analysés en tant que des « interactes » dont le sens résulte de l’élaboration des valeurs illocutoires et perlocutoires en situation interlocutive (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 53) et qui servent de support à un processus dirigé vers un but d’action (cf. Chabrol 2004 : 201).

3.3.1.2.). La classification des actes de langage proposée par John R. Searle permet de saisir globalement le sens des influences mutuelles exercées par les interactants¹¹¹. En même temps, il est utile d'envisager le discours interactif en tant qu'une communication intentionnelle dont le sens surgit grâce à l'interprétation des implicites dont le déroulement parfois erroné (par rapport aux intentions communicatives) peut causer l'échec communicatif¹¹². Ceci provoque des conséquences particulièrement graves dans le cas des discours institutionnalisés, comme celui de notre recherche, en limitant les effets attendus des échanges à visées formatives. Il est alors légitime, vu ces enjeux spécifiques, de recourir à l'interprétation du discours formatif à travers les actes de discours qui le dominent et la gestion des implicites apparus, cherchant à conclure quant aux grandes tendances poursuivies dans l'entretien de commentaires et à apprécier la force illocutoire des échanges observés.

L'analyse des activités discursives offre l'opportunité d'appréhender le discours par le biais de diverses actions langagières que mettent en œuvre les sujets communicants (cf. II. 3.3.2.). Ceci permet de discerner leurs stratégies de résolutions de problèmes, des plans et des schémas d'action (cf. Vion 1992 : 195). Celles-ci sont porteuses d'informations précieuses au sujet des opinions et représentations du sujet. Elles indiquent le rapport des interactants aux thèmes traités, la construction de la relation dans l'interaction et les manières de gérer de manière conjointe le discours. Dans notre analyse, nous chercherons à discerner dans les échanges formatifs les activités dominantes, dans le but d'explicitier leur impact sur le contexte formatif en place et particulièrement sur la réalisation des visées d'apprentissage professionnel.

L'application de deux approches d'analyse s'accompagne de la prise en compte du contexte situationnel, matériel et cognitif du discours coproduit par les interactants. Nous chercherons ainsi à saisir de quelle manière les situations « donnée » et « construite » de l'interaction s'influencent mutuellement et quelles conséquences en résultent pour le processus formatif.

¹¹¹ Cette typologie discerne : les *directifs* – les actes effectués par le locuteur dans le but de faire faire l'auditeur, les *promissifs* – les actes dont le but est « d'obliger le locuteur à adopter une certaine conduite future. », les *expressifs* – les actes cherchant à exprimer l'état psychologique du locuteur et les *déclaratifs* – les actes dont le but est de rendre effectif le contenu de l'acte (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 20-21).

¹¹² En proposant sa classification des actes de langages, Searle s'est aperçu qu'il n'y a pas de correspondance biunivoque entre signifiant et signifié : un même acte peut se réaliser de plusieurs façons et inversement une même structure peut exprimer des valeurs illocutoires diverses (les *actes de langages indirects*) (Searle 1982). D'autres conceptions développent cette observation et constatent la nécessité de lois spécifiques régissant la production et la compréhension du discours et reposant sur l'interprétation inférentielle des données implicites issues de contextes variés (Grice 1957 ; Lakoff 1973 ; Sperber et Wilson 1989) (cf. Blum-Kulka 2001).

4. L'analyse du corpus et les résultats de la recherche

Dans l'analyse des données de la recherche, nous nous concentrerons principalement sur le corpus recueilli durant sa deuxième étape et ceci pour deux raisons. Premièrement, au cours de cette étape a été réalisé l'objectif principal de notre recherche – l'appréciation de l'application dans l'entretien formatif du dispositif du discours pédagogique de la leçon. De cette manière, le discours formatif qui en résulte peut être jugé selon les critères de l'innovation mise en place. Deuxièmement, pendant cette étape a été finalisée la recherche-action qui engageait les étudiants dans le processus de recherche sur leur propre formation – en effectuant le travail de transcription des leçons commentées, ils s'impliquaient dans l'analyse du discours de classe et adoptaient le point de vue actif du chercheur. Néanmoins, il est à signaler que l'accès au sens des données de l'étape principale a été facilité par la collecte et l'observation des données recueillies pendant la première étape, celles-ci enrichissant la réflexion sur le fonctionnement du discours formatif et sur le rôle des dispositifs d'assistance. Pour cette raison, nous nous référerons plus d'une fois au discours formatif résultant de cette étape, sans chercher pour autant à rendre compte exactement de son déroulement et organisation.

La présentation des résultats de notre recherche adoptera une organisation régie par les questions spécifiques développant la problématique issue des objectifs du travail. Ainsi, les deux sections qui suivent exposent les réponses aux questions posées et la troisième est réservée aux conclusions valables pour toute la recherche.

4.1. Les caractéristiques du discours pédagogique à visée formative

Cette section vise à présenter les données correspondant à la première question spécifique de notre recherche, répartie en trois sous-questions :

QS1

Quelles sont les caractéristiques du discours de l'analyse de la pratique enseignante à visée formative?

- QS1A : Comment le tuteur gère-t-il le discours formatif ?
- QS1B : Quelles sont les particularités du discours du formé?
- QS1C : Quelles sont les valeurs formatives de l'interaction discursive ?

Nous suivrons par la suite l'ordre déterminé par les sous-questions où les deux premières s'intéressent aux unités monologiques de l'organisation discursive de l'interaction et la troisième est consacrée à sa structure dialogale (cf. II. 3.3.1.2.).

4.1.1. Le discours du tuteur dans la gestion de l'interaction

Notre analyse du discours du tuteur poursuivra deux buts :

- discerner les **objectifs** visés dans l'entretien formatif ;
- déterminer les **moyens** et **stratégies** appliqués.

1. La réalisation des objectifs visés

Le grand objectif réalisé par le tuteur tout au long de l'entretien consiste premièrement à *faciliter l'accès au sens des activités enseignantes* du formé. Ce souci s'exprime par une suite d'actions qui doivent amener l'étudiant à saisir le sens de son agir parmi lesquelles se distinguent d'abord les tentatives de la *mise en mots de l'expérience*.

Verbalisation de l'action

Le discours du tuteur exprime un besoin constant, considéré comme primordial, de *comprendre l'agir à travers une narration des faits ayant eu lieu lors de la leçon commentée*.

Tous les entretiens commencent par l'invitation à raconter son déroulement :

- 1 T: Ja bym chciała żebyś zabawiła się w coś takiego – przypomnij sobie tę lekcję zresztą ją widziałas i chciałam żebyś mi ja opowiedziała co się wydarzyło ++możesz zacząć chronologicznie +ale później może jakieś epizody to co refleksji jest godne

Parfois la narration des faits est interrompue après un certain temps par le tuteur qui incite à la réflexion sur un moment concret de la leçon. De cette manière, la *verbalisation reste sous contrôle du tuteur* qui très souvent, soit la dirige vers des points choisis de la leçon, soit l'interrompt pour aborder des problèmes intéressants. Il en résulte des conséquences pour le formé qui aborde l'expérience d'une manière guidée, centrée sur des points pertinents pour le profil formatif à atteindre.

Problématisation de l'expérience

Le discours du tuteur *attire l'attention du formé sur des moments importants* de la leçon, susceptibles de susciter sa réflexion. Il cherche ensuite à *initier la formulation autonome du problème* aperçu qui peut devenir source d'une nouvelle compréhension de l'agir enseignant :

- 46 E5: Na początku były te pytania o gusta+ gdzie lubimy robić zakupy gdzie kupujemy ubrania
47 T: [cytuje z transkrypcji lekcji odpowiedni fragment] i gdzie jest tutaj wyrażanie opinii=↑
48 E5: =właściwie nie ma + jest Elle aime les bijoux↑
49 T: Taka afirmacja↑

50 E5: Jest to właściwie powtórzenie mojego pytania ++czyli schemat odpowiedzi

Dans la majorité des cas, le tuteur ne peut pas se limiter à l'initiation de la problématisation et, vu les difficultés des étudiants, il engage seul le processus de problématisation qui aboutit à *une négociation ou une formulation autoritaire du problème* :

122 T: Ballon i ma coś z tym zrobić++ ty przewidziałaś gdzie indziej takie ćwiczenie+ to z historyjkami
123 E2: Mieli mówić historyjki
124 T: Ale czy to były dialogi↑
125 E2: nie
126 T: Znowu była interakcja nauczyciel-uczeń ++ i ty z nimi nie rozmawiałaś + ty odbierałaś od nich napisałaś □ très bien très bien □ stałaś z przodu i mówiłaś tak très bien=

Une telle attitude signale les attentes formatives du tuteur envers l'entretien mené – effectivement, le tuteur ne veut perdre aucune occasion qui puisse « former » l'étudiant. Ceci a parfois pour effet l'abandon des tentatives visant l'éveil de la réflexivité du sujet formé (problématisation autonome) et le recours à la transmission des savoirs.

Conceptualisation de problèmes

Etant donné que le discours du tuteur possède de nettes visées formatives, il est fréquent d'y déceler des *tentatives de généralisation des problèmes aperçus*. Le tuteur incite les étudiants à la conceptualisation en autonomie et les soutient dans la démarche.

142 E8: Dobrze+ to może teraz wrócę do tego+ a na koniec powiemy o poprawianiu błędów↓
143 T: Czyli co się stało z tym poprawianiem błędów ↑
144 E8: Jak ja przerywam + to komunikacja przestaje być naturalna + staje się taka sztuczna

Formulation des savoirs d'action

L'un des buts primordiaux du tuteur est *d'amener le formé à formuler explicitement des savoirs issus de l'action vécue* ou, le cas échéant, de l'aider, éventuellement, de le remplacer dans cette tentative :

178 E4: Nie potrafią (xxx) to wszystko jest sztuczne i te cele są zminimalizowane do ich poziomu
179 T: Czyli chcesz powiedzieć, że ten dyskurs wygląda w ten sposób, bo nie możemy włączyć autentycznej komunikacji i zależy nam na realizacji celów dydaktycznych ↑
180 E4: Tak ++tak

Les objectifs ci-dessus se résument tous dans le but principal décelable dans le discours du tuteur – le besoin **d'éveiller la réflexion du formé au sujet de l'agir enseignant et de ses causes** (cf. III. 2.3.1.). Effectivement, la gestion du processus de compréhension de l'acte d'enseigner se réfère ici aux deux moments décisifs de la réflexion:

1. Réfléchir sur le processus de conception de la leçon

Le tuteur invite régulièrement les formés à *réfléchir rétrospectivement sur les motifs* de leurs décisions pédagogiques. Il insiste de cette manière sur le *caractère métacognitif* de la formation en cours qui s'accompagne d'une large réflexion sur les prémisses :

- 3 T: Voilà ce qui m'intéresse c'est ton raisonnement quand tu as préparé la leçon+ +comment tu as raisonné en préparant cette leçon ↑+ pourquoi donc tu as décidé de faire cette leçon de cette manière et pas d'une autre ↑

Le tuteur pose des questions sur les objectifs planifiés, les raisons du choix des techniques, des supports, les causes des comportements verbaux et non verbaux. Il se réfère à la biographie éducative des formés, en y cherchant les sources des décisions et l'explication des représentations sur le métier.

2. Réfléchir sur l'action enseignante accomplie

Dans le discours du tuteur, il est possible de voir **les initiations à réfléchir sur le contenu** (1) de la leçon (verbalisation de l'action), **sur les processus** (2) qui ont eu lieu pendant la leçon (techniques et stratégies mises en œuvre) et **sur les motifs** (3) des choix et comportements pédagogiques, p.ex. :

(1)

- 131 T: No tak + to gdzie są interakcje jeszcze jakiś ↑
132 E4: [szuka w transkrypcji] potem jest ciągle kuchnia kuchnia kuchnia później każę im powtarzać □ super mogłam jeszcze z rodzajnikami □ + ale to też przyszło mi do głowy dopiero później↑

(2)

- 51 T: I pada takie pytanie vous vous engagez + voilà + l'organisation oui↑ et dites-moi + est-ce que vous vous engagez aux organisations caritatives↑ uczniowie coś tam sobie burczą + nie wiadomo co + a potem mówisz + toi tu t'engages ↑

(3)¹¹³

- 26 E6: =je ne peux pas + et c'était pareil pendant + □ quelqu'un m'a demandé en polonais m'a demandé en polonais □ czy piszemy alors moi + je devais répondre en français et je ne l'ai fait je devais dire non n'écrivez pas et moi j'ai répondu en polonais ↓
27 T: Et pourquoi ↓ ta remarque est très précieuse les enfants sont naturels donc+ c'est vrai++ donc explique un peu pourquoi ↑

Les objectifs principaux de l'entretien formatif, visés par le tuteur, se réalisent grâce à un discours qui traduit des stratégies appliquées et qui recourent aux moyens discursifs spécifiques (cf. III. 3.3.), capables de les satisfaire.

¹¹³ Le premier entretien de commentaires a été réalisé en français (E6), étant donné que cette langue est l'instrument de communication didactique en formation. Pourtant, après cette première tentative, nous avons constaté que l'utilisation de la langue étrangère entrave l'expression de la réflexion du formé et, ayant consulté à ce sujet les participants de la recherche, nous avons recouru à la langue maternelle, susceptible d'assurer une plus grande sincérité et communicabilité de l'étudiant.

2. Stratégies et moyens appliqués

Le tuteur-formateur, de par sa fonction institutionnelle, planifie et réalise certaines stratégies jugées efficaces pour atteindre les visées formatives prévues par le curriculum et par la recherche en cours. Nous chercherons à en déceler les plus importantes, en les explicitant à travers les activités discursives mises en œuvre dans l'entretien.

Les stratégies cognitives

Ce type de stratégies recoure surtout à l'**argumentation**, qui dans le cadre de la formation des enseignants du FLE, est liée au domaine de la didactique des langues étrangères. Le tuteur cherche des arguments issus aussi bien des savoirs théoriques que de son expérience professionnelle d'enseignant. Il les met en place dans des commentaires qui servent d'un côté à rendre compte de sa propre opinion, et de l'autre, à impliquer le formé dans le discours formatif. Parmi les activités discursives les plus fréquemment utilisées alors se trouvent:

- **les activités de référencement** qui dévoilent la façon de comprendre l'agir enseignant et indiquent les thèmes centraux autour desquels tournent les échanges de l'entretien (*objectifs de la leçon, consignes, discours pédagogique, etc.*). Vu sa fonction de « gestionnaire d'entretien », le discours du tuteur en est tout imprégné et dévoile ainsi les grands piliers de la formation en cours ;
- **les activités d'auto-reformulation** dont la fonction cognitive réside dans l'essai d'approcher les contenus abordés du formé. Ainsi, elles expriment le souci « métalinguistique » d'être compris de l'interlocuteur, ce dont dépend aussi le succès des efforts formatifs (les reprises avec l'intonation montante, les reprises-modifications d'un ou deux mots introduites par : *c'est-à-dire, je veux dire, ceci signifie, etc.*) ;
- **les activités de pilotage** qui cherchent à impliquer le formé et à négocier le sens de l'action formative (cf. IV. 4.1.3.).

Les stratégies de captation

- **les activités de modalisation et de modulation** qui traduisent la perspective personnelle du tuteur sur les actions en classe et/ou l'attitude du formé. Dans le discours analysé, nous avons recueilli un nombre peu important de *marques de subjectivité* qui servent à introduire l'opinion du tuteur. Elles se caractérisent majoritairement par un faible degré d'auto-implication du sujet qui évite les formulations fortes, susceptibles de blesser l'interlocuteur. Pourtant, la modulation croît aux moments où le tuteur veut inscrire le formé dans la même communauté professionnelle et discursive. Cette tentative à visée formative de nature

relationnelle l'amène à raccourcir la distance énonciative et augmenter le degré de subjectivité (emploi du lexique familier, d'une syntaxe moins rigide) ;

- **l'emploi des exemples** qui doivent soutenir le formé dans la conceptualisation. Effectivement, le recours à des exemples différents de l'expérience du formé a l'avantage de lui faire partager le vécu de la communauté de pratique à laquelle il aspire et d'atténuer les effets désagréables de l'évaluation de la leçon commentée. De l'autre côté, les exemples surviennent souvent dans les commentaires de type *projectif* dans lesquels le tuteur propose des solutions qui puissent remplacer certains éléments de la leçon. Les exemples servent alors à faciliter la narration de l'imaginaire dont le but est d'illustrer le potentiel d'une situation donnée.

Les stratégies de crédibilité

Le tuteur cherche à instaurer sa crédibilité, en gardant une position neutre face à la problématique traitée. Cette neutralité vient du caractère professionnel des échanges. En limitant l'expression des émotions, il cherche à initier la même attitude chez le formé dont l'image identitaire est très impliquée et très souvent mise en cause. De cette manière, le discours du tuteur recourt principalement au *champ lexical de la didactique* de langue et particulièrement à celui du discours pédagogique de la leçon commentée (cf. IV. 4.2.). Pourtant celui-là a tendance d'être atténué par des *reformulations* de nature plus familières ou des *expressions quotidiennes*, comme si le tuteur voulait éviter de cloisonner l'entretien dans un cadre trop « scolaire » susceptible de limiter l'authenticité des échanges formatifs :

51 T: Oni się w niej utopili +++ dobrze co + powiesz na temat twojego dyskursu↑ czyli jak siebie czytałaś transkrybowałaś to co byś powiedziała↑ z jednej strony ten polski↑+ prawda↑

Le discours du tuteur témoigne d'une sorte d'*oscillation* entre *la distanciation* issue des remarques « professionnelles » et *l'implication* liée au besoin de simplification.

Les stratégies de légitimation

La légitimation du discours du tuteur relève de deux sources : de sa *position d'autorité* de nature institutionnelle et de *la force des arguments* avancés. Parmi les stratégies qui l'assurent il y a l'usage des activités discursives dont la fonction réside dans le positionnement dans la structure de relations interpersonnelles.

- **les activités discursives de la « mise en place »** consistent en l'usage de « taxèmes » (cf. II. 3.3.2.) de nature verbale (lexique et syntaxe) et prosodique (intonations, pauses, débit, etc.)

qui *indiquent les places des locuteurs et les allouent* au cours de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni 1987 : 321).

1. Les taxèmes « indicateurs de places »

La position haute du tuteur est signalée par l'imposition du style d'échange (familier avec le recours à la terminologie spécialisée), du déroulement de l'échange (p.ex. tutoiement du formé) et des thèmes traités (le tuteur ouvre les volets des thèmes selon un plan préétabli à son gré). Sa domination dans les entretiens émerge également de *l'usage des actes de langage spécifiques*, surtout ceux qui constituent une menace pour les faces de l'interlocuteur. L'analyse du discours du tuteur a recensé :

- beaucoup de *directifs* « faibles » (suggestions, conseils) qui servent de piliers à la réflexion du formé dans le cadre de pédagogie non transmissive. Dans ce contexte dominant les *questions* dont le sens est plus souvent d'initier la pensée critique que de demander réellement une information. Pourtant, toute question constitue « un empiètement territorial » (Kerbrat-Orecchioni 1987 : 340) menaçant pour l'interlocuteur, même si elle est inscrite dans un cadre formatif, dans ce sens, la majorité des interventions initiées par le tuteur indiquent sa position haute ;
- pratiquement aucun *directif* « fort » (ordre, interdiction) qui imposerait les opinions ou solutions de problèmes ;
- des *assertifs* qui prédominent dans les commentaires et qui expriment les opinions (critique, reproches, approbation, désapprobation).

2. Les taxèmes „donneurs de places”

Malgré la prédominance de sémiotisation qui indique directement la position socialement haute du tuteur, il est possible d'observer dans son discours des marques d'une distribution de places plus égalitaire. Il s'agit :

- des *actes de langages indirects* qui cherchent à atténuer la valeur illocutoire trop forte sans renoncer à exprimer l'idée voulue, comme dans l'exemple suivant où le tuteur évite l'assertif direct (*reproche*), en employant une question de nature rhétorique et en chargeant le formé de prendre la responsabilité de sa constatation :

83 T: A czy to w jakiś sposób zmienia konstruowanie wiedzy ↑ czy też tylko to, że nauczyciel ma wgląd na wszystkich i wszystko widzi i kontroluje↑

- des *marqueurs d'assentiment* qui sont ambigus car ils expriment aussi bien un accord qu'une désapprobation dissimulée à l'aide d'une restriction (p.ex. *d'accord, mais ; oui, mais d'un autre côté*) qui prend ainsi l'apparence d'une polémique égalitaire :

29 T: Ja wiem to jest wszystko prawda + ale moje pytanie jest ciągle takie □ jaki jest sens użyci:
TBI w uczeniu języka □ ++ ja wiem że motywacja jest bardzo ważna

- des *questions ouvertes* qui laissent aux formés la liberté de choisir les thèmes et les manières de les aborder :

1 T: Ja bym chciała wiedzieć +od czego ty byś chciała zacząć ↑

Une telle manière d'ouvrir les échanges n'est qu'une stratégie de politesse qui crée l'illusion d'une conversation complémentaire où les deux interactants possèdent les mêmes droits, ce qui favorise la mise en place du dialogue en tant que constructeur de la compétence professionnelle du formé dont nous analyserons le déroulement au IV. 4.1.3.

Les observations de ce paragraphe font apparaître la tendance dominante tout le discours du formateur lequel veut réussir l'éveil de la réflexivité du formé à partir des thèmes abordés, et de diverses stratégies aspirant à capter le formé au projet de la formation en cours. Malgré toutes ses tentatives, visibles aussi bien au niveau discursif qu'interpersonnel, l'investissement des formés dans le discours formatif est très varié, ce que nous démontrerons dans le paragraphe suivant.

4.1.2. Le discours du formé dans l'interaction formative

Dans cette partie de notre analyse, nous chercherons à saisir les caractéristiques générales du discours du formé, surtout en ce qui concerne sa manière de **participer aux échanges formatifs**, en vue de **réaliser certains objectifs** personnels. Cette analyse nous permettra de discerner dans le discours de l'étudiant les indices prometteurs de l'**autorégulation** que nous considérons comme la plus efficace pour le processus de formation des futurs enseignants du FLE (cf. III. 2.2.).

Dans le processus d'autorégulation, résultant d'un grand investissement personnel de l'individu, au premier plan se situe la réalisation des objectifs, jugés comme primordiaux par le sujet. Dans le cadre de la situation formative, il est alors intéressant de voir quels objectifs sont manifestés par le discours du formé et si ces objectifs restent compatibles avec l'action formative prévue par le formateur.

1. Les objectifs réalisés dans le discours

L'analyse des tours de paroles des formés ne conduit pas à la formulation de conclusions univoques au sujet de leurs objectifs dans l'entretien de commentaires. Nous sommes plutôt amenée à supposer que *les objectifs dépendent moins des dispositifs mis en place que de l'attitude du formé* qui se réfère différemment à des facteurs tels que :

- *les habitudes interactionnelles* qui sont décisives pour les comportements verbaux dans l'interaction¹¹⁴ ;
- *les cultures éducatives* particulières (cf. I. 3.1.) qui sont décisives pour la manière de concevoir le rôle du discours dans l'enseignement/apprentissage des langues ;
- *la compatibilité des objectifs formatifs avec les objectifs personnels* du formé. En effet, ce facteur peut expliquer une implication plus ou moins forte du formé dans les échanges.

Ainsi, cherchant à prendre en compte la diversité des individus engagés dans la formation, nous pouvons distinguer les objectifs suivants :

a. Les objectifs accordables avec les objectifs de la formation et du tuteur

Le discours d'un groupe des formés expriment des objectifs qui s'accordent avec les visées formatives :

- l'analyse de pratique comme source de réflexion

- 14 E8: To znaczy pisząc fiszkę myślałam + że te objectifs są spełnione+ ale po analizie transkrypcji □ na pewno słownictwa dostali dużo z tego zakresu □ + ale czy mówili o tym ↑

- la verbalisation de l'expérience pour sa compréhension

La longueur et la richesse de l'évocation de l'expérience (S7 ; S8 ; S6) témoignent de la conviction des formés quant à l'utilité de la mise en mots de leur agir enseignant.

- la recherche autonome des problèmes, leur conceptualisation

Le discours de certains étudiants se caractérise par une grande activité et la prise de responsabilité dans l'analyse de pratique. Les problèmes sont formulés en autonomie totale ou guidée (1), leur conceptualisation s'élabore individuellement (2) :

(1)

- 14 E6: Alors ++ c'est toujours autour des objectifs + parce que pour moi c'était très important que l'élève sache se présenter et présenter les personnages de la BD donc ces objectifs étaient réalisés↑ mais j'ai utilisé la langue polonaise avec la langue française parallèlement pour=

(2)

- 14 E7: =myślę że +pisałam też o tym w pracy ↑ ż:e dzieci miały problem kiedy było na przykład pytanie umiem umiem się przedstawić dla nich umiem się przedstawić takj ↑ □ dla nich umiem się przedstawić jest trudne do określenia tak ↑ □ trudno jest im przełożyć to umiem się przedstawić na je m'appelle ↓

¹¹⁴ Robert Vion parle à ce propos de *l'histoire ou biographie interactionnelle* de l'individu qui « est constituée de la totalité des interactions auxquelles il a participé ou assisté » (1992 : 99). Cette expérience de l'individu, en grande majorité inconsciente, englobe la connaissance des règles, des normes, des stratégies applicables dans une interaction et décide de la manière de co-gérer l'interaction.

- tirer des savoirs de sa propre expérience

Les formés cherchent à formuler des savoirs transférables dans d'autres situations professionnelles, ils font des essais de typification ou même de théorisation :

(1)

64 E8: Tak sobie pomyślałam + że kiedy zadaję pytanie + to może dać trochę więcej czasu ↑

(2)

60 E7: To znaczy □moja opinia jest□ □nie mam jednoznacznej opinii□ bo z jednej strony uważam że ten język rodzimy pomaga ale nie można się tak opierać się tylko i wyłącznie na nim+ należałoby chociaż spróbować wprowadzić to chociaż w języku francuskim ale ++ jeśli by się ++ zobaczyło że te dzieci nic nie rozumieją ale □ wydaje mi się □ ale wydaje mi się że niektóre rzeczy można wprowadzić nie używają ojczystego języka

- savoir réfléchir sur le contenu et le processus de son agir

Le discours traduit le grand souci des formés quant à leurs capacités instrumentales d'enseignant. Ils réfléchissent au sujet des techniques utilisées durant la leçon, les activités réalisées, sur la gestion du temps, etc. La réflexion ainsi focalisée concerne l'efficacité de l'agir, compris comme le moyen d'influer sur les élèves :

(1)

31 T: No to zobaczymy communication en classe++co byś powiedziała na jej temat↑

32 E2: Część rzeczy tłumaczyłam im niepotrzebnie↓ ++ od razu po polsku↓

(2)

16 E8: Mało + bo to było raczej zadawanie pytania przez nauczyciela i wyciąganie odpowiedzi od uczniów ↓

17 T: Uhm ++ dlaczego właśnie ↑

18 E8: Ja zadawałam im pytanie + a oni reagowali takimi no:: skąpymi odpowiedziami

19 T: No właśnie to jest bardzo interesujące ++ bo to nie zdarza się tylko tobie bo to się zdarza generalnie=

20 E8: =to zaczęło się już od rozgrzewki++ poprosiłam ich by podeszli do tablicy=

b. Les objectifs complémentaires aux visées formatives

Une partie des objectifs dépasse le champ formatif auquel ils sont néanmoins fort liés. Ils résultent surtout de la structure relationnelle de l'interaction de nature institutionnelle très hiérarchisée :

- sauvegarder la position sociale intacte

Les formés possèdent des images identitaires bien précises et il leur est très difficile d'en négocier des modifications. Ils préfèrent garder les relations préétablies par l'ordre

institutionnel qu'ils respectent depuis trois ans et refusent le plus souvent de contredire le tuteur, considéré comme leur supérieur :

- 101 T: No właśnie + pomyśl dlaczego to tak wyszło □ przecież ty tak nie chciałaś □
102 E2: No właśnie +a ja chciałam żeby oni mówili
103 T: Pomyśl teraz nad tym + jak tą lekcję przygotowywałaś + ty się gdzieś pomyliłaś tylko gdzie ↑ □ co wynika wyłącznie z braku doświadczenia □ chodzi o to gdzie jest ten błąd żeby drugi raz go nie popełnić
104 E2: No właśnie ++ żeby tak nie
106 T: Skąd się wzięło to że to ty stałaś cały czas z przodu gdy przecież wy tak nie lubicie
107 E2: No właśnie że byłam tak luźna

- refuser la critique formative

Le discours traduit parfois la crainte de la critique des autres et le refus de l'auto-évaluation à des visées formatives. Cette attitude s'exprime dans un discours qui réagit agressivement aux remarques désapprobatrices du tuteur vouées à nourrir la réflexion du formé. Il semble considérer ces opinions comme des attaques à la face positive de son identité et y répond par des tours de paroles qui sont faussement consentantes et recourent volontiers à l'ironie :

- 157 T: Czyli mówisz że nie jesteś zadowolona z tej metody↑ że chcąc komunikacyjnie wyszło gramatycznie↑
158 E3: To znaczy no jeśli pani tak uważa ↑

- favoriser une attitude passive envers la formation

Certains entretiens (S2 ; S3) témoignent d'une grande passivité des formés qui ne s'engagent que superficiellement dans la réflexion sur leur agir. Ils réagissent aux questions du tuteur sans chercher pour autant à s'y investir à fond, ce qui constitue une condition importante du processus d'auto-évaluation formative. Les réponses fournies veulent davantage satisfaire les attentes potentielles du tuteur que faciliter une sincère confrontation avec des erreurs, problèmes et besoins. De cette manière, l'entretien semble se poursuivre grâce à l'activité du tuteur où le formé se laisse faire dans le but de terminer les échanges, en évitant les écueils, donc sans apprendre. D'un côté, ceci s'explique par la distance entre les interactants, mais de l'autre, vu que cela ne concerne qu'un nombre restreint de formés, il est possible d'y voir un refus implicite de la formation se basant sur la négociation, lié à la culture éducative et/ou l'histoire interactionnelle du sujet.

2. Les stratégies et activités discursives mises en œuvre

Le processus de l'autorégulation recoure nécessairement aux connaissances et stratégies capables de garantir son accomplissement. Le discours en fait preuve à travers des activités discursives mises en pratique. Il nous semble donc utile de rendre compte des dépendances

entre les stratégies (cf. III. 2.2.1.) et les activités discursives favorisant l'autorégulation des formés.

a. Les stratégies cognitives

Dans les stratégies cognitives des formés dominent les **activités de référencement** dans lesquelles s'imposent particulièrement les choix effectués au niveau conceptuel (thèmes) et langagier (champ lexical). Ces activités *dévoilent la manière de concevoir l'agir enseignant* et ainsi, *font émerger les représentations du formé au sujet du métier d'enseignant du FLE*. Les représentations les plus fréquemment observées peuvent être formulées comme suit :

1) *l'agir de l'enseignant reste en dépendance étroite des capacités langagières des apprenants :*

113 E2: Bo ciężko + ja wiem czego mi brakuje brakuje mi interakcji++ ja to:: wiem tylko:: za każdym razem gdy próbuję zrobić coś z interakcją to ja mam ścianę bo: poziom tych klas tutaj jest po prostu tak niski że ja po prostu nie wiem co ja mam z nimi zrobić+ cokolwiek + jak byłam tutaj pierwszy tydzień cokolwiek nie zrobiłam to było za trudne↑ zresztą

Cette représentation est avancée le plus souvent aux moments « critiques » de l'entretien où les formés se sentent en péril et cherchent à rejeter la responsabilité sur les autres acteurs du processus didactique. De même, il arrive qu'ils recherchent la cause des échecs didactiques dans l'intervention d'autres facteurs extérieurs que l'agir enseignant (p.ex. la présence de caméra, le stress lié au fait d'être enregistré). Ils démasquent ainsi l'incapacité de s'autoobserver et de s'autoévaluer, donc de réfléchir dans le but d'apprendre.

2) *enseigner une langue c'est transmettre un savoir*

4 E6: Acha no to chciałam ich nauczyć czterech czasowników odmiany czterech czasowników *adorer, preferer=*

Cette représentation ressort le plus fréquemment au moment de préciser les objectifs de la leçon. Malgré les déclarations fréquentes des étudiantes au sujet du rôle de la communication dans l'enseignement/apprentissage du FLE, qui résultent des savoirs théoriques issus des cours de didactique, leur pratique, ainsi que leurs commentaires de pratique, témoignent d'un grand attachement aux formes transmissives de savoirs.

3) *le seul fait de parler signifie communiquer et apprendre*

Les formés sont conscients du rôle de la communication en cours du FLE. Toutefois, ils le conçoivent souvent d'une manière automatique et superficielle, car ils soutiennent que si les

individus échangent des paroles, ils communiquent. De cette manière, les négociations didactiques sont fréquemment négligées ou se déroulent artificiellement.

- 140 T: Uhm bo wiesz jeśli wchodzi nauczyciel na lekcje i ::: zaczyna rozmawiać z uczniami to po co on zaczyna z nimi rozmawiać po francusku
- 141 E2: No żeby ich czegoś nauczyć żeby im coś przekazać
- 143 T: A::: jaką formę + a przekazać mówisz ↑ chyba nie mówiło się tutaj przez te lata o Przekazywaniu ↑
- 144 E2: Nie + nauczyć

4) *l'emploi de la langue maternelle en cours du FLE est la plus grande faute de l'enseignant*

Tous les discours des formés expriment une crainte de se servir du polonais en cours du FLE. Les formés, questionnés au sujet de leur réflexion générale sur la leçon commentée, sélectionnaient en premier lieu le recours excessif à la langue maternelle, tout en ignorant d'autres comportements, parfois plus saillants. Cet attachement peut être interprété soit par les apports des cours théoriques, soit par une stratégie personnelle envers l'évaluation de la leçon (attirer l'attention du tuteur sur le problème qui est familier et facile à résoudre).

- 6 E3: (...) ++ zauważyłam w trakcie robienia transkrypcji że dużo mówiłam po polsku↑ dużo po polsku mówili również uczniowie i to było to był największy błąd według mnie↑ coś co powinnam po prostu na coś na co powinnam uważać + zwracać uwagę żeby+ eliminować ten język polski + i używać go tylko wtedy gdy to jest naprawdę konieczne

Celles-ci et d'autres représentations des formés (p.ex. *il est primordial de réaliser la fiche pédagogique en entier, le travail en groupes garantit les interactions en langue étrangère*) dévoilent de vrais besoins formatifs qui constitueront les pivots des négociations avec le tuteur.

L'engagement cognitif du formé s'expriment aussi dans la mise en place **des activités de reformulation et de reprise** qui témoignent d'un effort de réflexion. Effectivement, en revenant sur ces paroles, les formés font preuve d'un investissement qui peut mener à la **déstabilisation des représentations** (1) et à **la formulation des savoirs d'action** (2). C'est surtout *les reprises* qui indiquent la réflexion qui se verbalise difficilement (3), donc à travers un discours apparemment incohérent :

(1)

- 42 E8: Najpierw może ++ bo ja to zrobiłam na odwrót + dałam to słownictwo potem żeby rozmawiać o association + a to słownictwo było potrzebne przy zdjęciach + czyli najpierw bazę leksykalno-gramatyczną pote:::m żeby przejść do komunikacji

(2)

- 110 E6: Za pomocą przykładów starałam się □ no bo były activités przeznaczone na □ ++ na zrozumienie++ na wyrozumienie tych różnic właściwie na odkrycie ich czyli żeby uczeń odkrył + żebym nie wyjaśniała tego

(3)

- 54 E4: =potem mieli to ćwiczenie mieli to ćwiczenie w którym były różne personnages i mieli przedstawić jakiej są narodowości i to były fixation tych narodowości które były w tej grze memory

Les reformulations apportent des autorégulations au niveau des contenus de sorte que l'accès au sens se construit successivement, à travers la recherche de l'exactitude verbale.

Les stratégies cognitives tournées vers l'autorégulation d'attention et de motivation exploitent **les activités de pilotage** parmi lesquelles les plus pratiqués dans le discours des formés sont les *marqueurs*. Ils expriment le moment de doute, d'incertitude dans l'élaboration de la pensée et du discours, ils découvrent la réflexion en train de naître et de se développer. L'emploi des marqueurs dans le discours analysé est assez fréquent. Les étudiants recourent aux *heu, eum* (marqueurs vocaux), *oui, bon, d'accord, voilà* (marqueurs lexicaux), ou *vous voyez, vous comprenez* (marqueurs verbaux) (1). De même, les pauses, les ralentissements du débit ou ses accélérations subites (2) indiquent que le sens est en cours d'élaboration :

(1)

- 14 E7: =myślę że +pisałam też o tym w pracy↑ ż::e dzieci miały problem kiedy było na przykład pytanie umiem umiem się przedstawić tak ↑ □ dla nich umiem się przedstawić jest trudne do określenia tak ↑ □ trudno jest im przełożyć to umiem się przedstawić na je m'appelle (...)

(2)

- 44 E6: Oui peut-être++ en :::fait + oui peut être + au début parce que c'était pas pour moi évident

b. Les stratégies socio-communicationnelles

Dans le processus d'autorégulation assistée, interviennent des stratégies de nature sociale qui visent l'engagement du tuteur dans la résolution du problème. Tous les *comportements verbaux qui expriment la demande d'aide, d'approbation ou d'attention* de la part de l'interlocuteur peuvent, dans certaines circonstances, dévoiler la mise en marche du mécanisme autorégulateur. Effectivement, ils démontrent la recherche de la solution qui demande un soutien.

Dans le discours analysé, il n'y a pas de demandes directes de soutien. Elles se manifestent de façon implicite par *l'intonation montante* qui demande une appréciation (1), par *l'abandon du tour* et l'attente que le tuteur le termine (1), par des questions apparemment sans destinataire précis (2) :

(1)

- 49 T: O czym świadczy ten dyskurs
50 E2: O mojej niewiedzy ++że bałam się czegoś + bałam się coś powiedzieć czy↑

- 51 T: Może też
 52 E2: Żeby jakiejś gafy nie strzelić ↓

(2)

- 170 E8: No nie wiem + mówi się + że nauczyciel powinien się upewnić + czy wszystko zostało zrozumiane++ ale jaki jest tego sens↑

Le manque de demandes directes d'aide (questions adressées au tuteur) peut être interprété au moins de deux manières. Premièrement, il se peut que les formés ne considèrent pas l'entretien en termes de situation d'apprentissage à problèmes. Ils s'attendent alors que le tuteur intervienne automatiquement dans les moments critiques. De l'autre côté, il est possible que les relations interpersonnelles dans l'interaction se caractérisent par une forme si fortement hiérarchisée, que les échanges y sont perçus plus comme un « examen » (on y répond aux questions) qu'une « leçon » (on peut encore y poser des questions). Un tel point de vue témoignerait d'un décalage important entre les objectifs du tuteur et ceux des formés et, par conséquent, permettrait de s'interroger au sujet du degré de leur réalisation.

c. Les stratégies motivationnelles

L'autorégulation demande une auto-surveillance de motivation de la part du sujet engagé dans la formation. Il est alors important de détecter dans le discours les *marques de son investissement dans la réflexion verbalisée* en ce qui concerne *la gestion de la motivation et son maintien* à un niveau suffisamment grand pour que la régulation survienne.

Dans le discours analysé, ces stratégies apparaissent quand les formés:

- *prennent l'initiative de proposer un nouveau thème de l'entretien*

Bien que très rares, ces tentatives de décider du déroulement de l'interaction, font preuve d'une grande motivation intrinsèque du formé de tirer le maximum de profit de la situation formative :

- 168 E8: =ja nie traktuję tych uwag negatywnie + raczej że może mi pomóc w przyszłości + żeby nie popełniać tych samych błędów + no i jeszcze na koniec + to tradycyjne pytanie na koniec + czy macie jakieś pytania

- *se posent des questions à eux-mêmes ou développent/réorientent celles du tuteur*

Certains tours de paroles des formés dépassent la problématique posée par le tuteur. Le sujet est si motivé qu'il évoque toute une panoplie d'expériences susceptibles de contribuer à la solution du problème présent, ce qui peut aboutir à une nouvelle manière de problématiser :

- 16 E7: Nie to była absolutna nowość + ale w ogóle abstrahując od tej lekcji którą omawiamy na tej pierwszej lekcji też wprowadzałam ich do tej samooceny + pokazałam im+ □ miałam taki pojemniczek □ i taką żółtą piłeczkę którą dostałyśmy kiedyś na jakimś szkoleniu i zapytałam czy jesteście położyłam ten pojemniczek gdzieś i zapytałam czy jak myślicie czy jesteście w

stanie rzucić tę piłeczkę do tego pojemniczka kiedy będą na przykład dwa kroki od niego + będą odwróceni + zamkną oczy↑

- *répondent volontiers et amplement aux questions posées*

La manière détaillée de verbaliser l'expérience et la réflexion naissante peuvent suggérer une grande motivation du formé qui profite de toute occasion pour partager ses opinions et construire de nouveaux savoirs (S6 ; S7 ; S8). De l'autre côté, certains formés ignorent toute invitation du tuteur à analyser leur pratique, ce qui indique probablement une faible motivation intrinsèque à se former à travers la réflexion (S2).

- *emploient de nombreuses activités de modélisation et modulation*

Tous les tours de paroles où le formé marque une perspective subjective, et raccourcit ainsi la distance entre l'expérience et sa verbalisation, font preuve d'un investissement émotionnel important dans le maintien de la motivation :

176 E8: ja po pierwsze ++ jak sobie to przeanalizowałam w domu + to to byłam przerażona+
bo znalazłam tutaj tyle elementów + które wskazują na to że ta komunikacja w
klasie + jest nie □ oszukujmy się sztuczna □ ↑ (...)

36 E5: =to straszne nie zanotowałam im tego to raz + po drugie nie dałam żadnych przykładów co
mogliby tutaj faktycznie++

En caractérisant séparément le discours des acteurs de l'interaction, nous avons visé à mettre en relief leurs efforts individuels de faire face à la situation formative de l'entretien de commentaire. Toutefois, c'est leur participation coopérative dans la gestion commune de l'interaction qui décide des apports de l'analyse de pratique pour la formation. La réponse à la troisième sous-question supplémentaire cherchera à rendre compte du fonctionnement de l'interaction discursive dans l'élaboration conjointe de la compétence professionnelle des formés.

4.1.3. Les valeurs formatives de l'interaction discursive

L'organisation discursive de l'interaction en cinq rangs, présentée au II. 3.3.1.2., distingue les unités monologiques constitutives des unités dialogales lesquelles indiquent le degré de négociation, et par là, de coopération dans la constitution du sens commun. Il nous paraît alors indispensable d'étudier actuellement **les liens entre l'organisation et le fonctionnement de l'interaction et les objectifs formatifs de l'analyse de pratique** dont nous avons retenu le modèle plus haut. Ainsi nous essaierons de juger **du caractère constructif du dialogue pédagogique de formation** mis en place dans les entretiens, en

observant ses composantes organisationnelle et relationnelle enrichies par l'impact du contexte.

1. La structure interne de l'interaction formative

Séquences d'ouverture et de clôture

Les séquences d'ouverture des interactions ont presque toutes la même forme et fonction : *initier l'entretien, en le situant à un degré assez important de généralité, dans le but d'entamer l'acte de verbalisation et de réflexion dans une ambiance rassurante.* Le tuteur interroge sur *l'impression générale* après la leçon, sur *la réflexion générale* après le visionnement de la leçon commentée (selon l'étape de la recherche) ou *invite à verbaliser* son déroulement. Beaucoup plus rarement, *aborde directement une problématique* choisie (S4), *présente les objectifs de l'entretien* (S3a) ou *pose une question ouverte* qui laisse au formé le choix du thème (S8). Ces tentatives du tuteur sont développées diversement par les formés qui, soit se limitent strictement à la demande du tuteur, soit en profitent pour mettre l'accent sur un élément sélectionné de la leçon :

- 1 T: Jaka jest taka refleksja ogólna po przeprowadzeniu lekcji po obejrzeniu nagrania po zrobieniu przeczytaniu transkrypcji tak + refleksja ogólna++ jaką masz↑
- 2 E5: Przygotowując tą lekcję miałam trochę inną wizję niż to co zrobiłam □ co zrealizowałam w mojej pracy licencjackiej □ poświęconej communications en classe wszystko to co tam skrytykowałam widać na mojej lekcji [śmiech] to ja która rozdzielam słowa na lekcji + to ja która popycham ich do interakcji □ muszę ich wyciągać □ tak naprawdę narzucam im forme

Grâce à une telle stratégie, le formé quitte le général, pour aborder ce qui lui semble le plus important pour son développement et le tuteur ne le contredit pas dans cette tentative, bien au contraire, il la met à profit pour saisir une opportunité formative.

Les séquences de clôture sont également ritualisées dans les entretiens observés. Dans la majorité des cas, le tuteur ouvre cette séquence, en interrogeant le formé au sujet de son opinion sur l'utilité du dispositif utilisé (le discours de classe en transcription dans la IIème étape de la recherche) ou sur le degré de réalisation des objectifs de la leçon. C'est une sorte de « généralisation finale » qui tend à conscientiser l'objectif principal de l'analyse – éveil de la réflexion à travers l'autoobservation :

- 225 T: na koniec chciałabym cię zapytać + jak oceniasz to narzędzie ++ użycie transkrypcji i tego+ czy to się przydało i jak↑
- 226 E4: na pewno pomogło mi w refleksji i podsunęło kilka rozwiązań i widzę co robię źle + widzę też □to znaczy na razie nie widzę □ w czym jestem dobra ↓

Néanmoins, la transition vers la clôture de l'interaction ne semble pas être naturelle. Le tuteur coupe les échanges sans prendre en compte les besoins des formés, comme si c'était le temps de l'interaction qui décidait de ses limites. Il se peut que l'entretien en souffre quant à sa naturalité et portée formative, car il restreint l'initiative des formés laquelle est décisive dans une approche autonomisante de formation par l'analyse de pratique.

Séquences internes de l'entretien

Les entretiens analysés se composent d'un nombre semblable de séquences qui reflètent les thèmes abordés par les interactants. Il est à noter que la majorité des séquences sont initiées par le tuteur qui détermine ainsi les grandes directions de l'entretien, autour desquelles se construiront les échanges secondaires ou complémentaires. Dans les interactions réalisées durant la I^{ère} étape de la recherche, les séquences évoquent les thèmes d'évaluation de la leçon commentée selon la logique du document-support utilisé (cf. III. 3.1.) – consignes, modalités de travail, objectifs, etc. La II^{ème} étape de la recherche exploite le *Guide de lecture du discours de classe*, support qui facilite la compréhension du vécu de la classe (cf. Annexe II). Néanmoins, dans les deux cas, le discours formatif est organisé comme une suite de séquences consacrées aux différents problèmes formatifs. La transition entre les séquences est souvent gérée par le tuteur et, beaucoup plus rarement, par le formé, ce qui suggère une forme hétérorégulatrice de la formation proposée. Pourtant, il arrive qu'à l'intérieur d'une séquence initiée par le tuteur, l'activité du formé intervienne et introduise une séquence latérale, plus ou moins librement liée au thème principal. La liberté d'introduire de telles séquences indique le caractère dynamique de l'interaction en cours dont la nature a priori asymétrique et complémentaire est parfois contredite à l'initiative du formé qui marque ainsi son investissement dans les échanges et la formation (p.ex. S6 ; S7).

Le fonctionnement interne des séquences sera explicité dans l'observation de la négociation des échanges entre les interactants. Effectivement, une telle étude nous permettra de juger du degré de coopérativité du discours formatif construit dans les entretiens.

2. La négociation dans l'interaction discursive de formation

L'observation de la structuration des séquences permet d'apercevoir une attention constante du tuteur portée vers la co-construction des savoirs professionnels. Se déroulant de façons variées, la majorité des échanges repose pourtant sur la même négociation du sens de l'expérience du formé qui se déroulent selon le schéma d'étagage suivant (cf. I. 3.4.2.) :

a. poser des questions capables d'engager l'attention du formé

Les questions posées sont très nombreuses et variées. Elles ont toutes la fonction principale de guider le formé dans la recherche personnelle du sens. Dans le corpus analysé il y a relativement peu de *questions ouvertes* qui dominent là où s'ouvre un nouveau thème, ou dans ces interventions du tuteur où il veut amener le formé à prendre une position et formuler explicitement une opinion :

- 75 T: I to jest dla mnie ciekawe + bo jest inne narzędzie + inny instrument i jest też nauczyciel+
który tym zarządza więc moje pytanie jest □ w jaki sposób tableau pomaga skonstruować tę
wiedzę □ ↑

Les questions ouvertes, tout en engageant l'attention du formé, ne sont pas toujours capables de l'orienter vers la solution du problème. Le tuteur recourt alors à d'autres types de questions dans le but de renforcer la réflexion personnelle du formé et de l'enrôler dans la problématique choisie.

b. orienter la réflexion du formé

Le tuteur cherche à amener le formé à *explicitement ses opinions*, en posant des *questions-miroir* ou des *questions-relais* (cf. Minder 1999 : 279) qui constituent les échelles d'un échafaudage grâce auquel la réflexion est maintenue et enrichie :

- 41 T: Powiedziałaś że spodziewałaś się czegoś innego+ a czego się spodziewałaś↑
42 E3: Spodziewałam się że uczniowie będą chętniej uczestniczyć w tych zajęciach
43 T: Że ich postawa będzie lepsza+ tak↑

De telles questions visent moins la requête d'informations qu'à amener le formé à problématiser la situation donnée afin d'en soustraire des valeurs formatives. De l'autre côté, elles indiquent l'engagement du tuteur dans la narration en cours, ce qui peut avoir, vu leur caractère naturel, un effet rassurant sur le formé.

c. maintenir l'attention et soutenir la motivation du formé

La verbalisation de l'expérience est une activité particulièrement difficile pour le formé. Les fragments analysés de notre corpus démontrent qu'elle doit être fréquemment soutenue par des questions spécifiques qui aident le formé sur le plan verbal (recherche du mot convenable) et le plan conceptuel (généralisation à partir de l'exemple fourni) :

- 28 E6: Alors voilà pourquoi +++ [śmiech] + voilà parce que j'ai d'un côté l'impression que cette
leçon doit être dynamique que je ne dois pas utiliser +++ comment dire++ parfois j'ai peur que
de ne pas être assez comment dire↑
29 T: Assez dynamique↑
30 E6: Voilà + parfois j'ai peur de ne pas réaliser des objectifs+ parfois j'ai peur que les élèves ne

comprennent pas↑

d. argumenter et contre-argumenter dans le but de décentrer le formé

La décentration est entamée par des questions qui déstabilisent les représentations existantes du formé. Il se retrouve ainsi face à une situation-problème dont la solution s'effectue dans des échanges d'arguments et de contre-arguments. Dans le corpus analysé, l'argumentation est rarement introduite directement, sans recours à la compréhension ou accord du formé. Le plus souvent le tuteur pose des *questions suggestives* par lesquelles il déstabilise l'assurance du formé et l'incite à la recherche de la contre-argumentation :

- 33 T: to było widać chętniej++ absolutnie się zgadzam ale teraz idziemy dalej bo nie może być tak że jest lepiej tylko dlatego +że uczeń jest rzeński++ jednak naszym zadaniem jest zwiększyć ich poziom i przyczynić się do nauczania ich czegoś
- 34 E4: No tak ale jeśli uczeń ma większą motywację + jeśli jest zachęcony+to jego poziom przyswajania wiedzy jest też większy ↓
- 35 T: No dobrze na jakiej podstawie to mówisz bo to że on się przejdzie do tablicy i poruszy czymś to nie znaczy że on zapamięta jaki jest przymiotnik od Ukraine, daleka jest droga do tego
- 36 E4: No tak ale jeśli ma większą motywację [...] to większa jest szansa że on zapamięta coś z tej lekcji↑

Les situations de conflit sociocognitif sont assez nombreuses dans les données recueillies. Pourtant, celui-ci ne remplit sa fonction formative que dans les cas où le formé s'y laisse engager, donc là où il défend sa position par sa propre argumentation. Or, si l'attitude du tuteur est propice au conflit cognitif à visée formative, les formés veulent souvent l'éviter, peut-être de peur de contredire leur supérieur :

- 37 T: tak nie ma tutaj++ problemu (xxx) jakie są cele tej communication en francais en cours po co ona była↑
- 38 E2: Żeby naśladowali te:: dźwięki i próbowali je rozróżniać +czyli jednak++
- 39 T: Ale czy było na lekcji miejsce na komunikacje + prawdziwą czy są=
- 40 E2: =nie
- 41 T: (xxx) czy nie miała pani takiego wrażenia że ta komunikacja była taka sztuczna w wyniku wyborów dokonanych bo to są ćwiczenia □ fonetyczne oczywiście□ ↓
- 42 E2: Tak

e. amener à la formulation des conclusions

La solution de la situation-problème en voie de négociation devrait aboutir, dans le cas de l'entretien à visée formative, à la formulation des conclusions ou des savoirs d'action. Il est possible de constater que la majorité des séquences observées dans les entretiens finissent par une *tentative de typification qui se négocie dans les échanges* et qui est articulée par le formé, souvent soutenu par le tuteur. Cette tutelle au niveau de la formulation de savoirs d'action exprime la volonté du formateur d'amener le formé à adhérer à une conception particulière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui s'exprime dans le choix du

dispositif proposé. Les savoirs issus de l'expérience se classent le plus fréquemment parmi *les savoirs de process* (1) *et de positionnement* (2) (cf. III. 2.3.2), en renvoyant à la gestion de la leçon ou aux rapports de l'individu à l'agir enseignant :

(1)

- 39 T: Czyli to by wynikało z tego + że stres albo z tego że nie znali tego słownictwa↑
 40 E8: Tak
 41 T: Czyli nauczyciel powinien jakby przewidzieć tą sytuację czyli co byśmy tutaj zaproponowali na przyszłość + ewentualnie↑aby temu zaradzić↑
 42 S8: Najpierw może ++ bo ja to zrobiłam na odwrót + dałam to słownictwo potem żeby rozmawiać association + a to słownictwo było potrzebne przy zdjęciach + czyli najpierw bazę leksykalno-gramatyczną + pote:::m żeby przejść do komunikacji

(2)

- 139 T: Czy to dobrze ↑ fizyka została zrealizowana na 100 procent(xxx) czy to dobrze ↑ twoja refleksja na ten temat
 140 E2: Nie +bo mogłam □ tak jak mówiliśmy □ coś bardziej naturalnie +że uczeń by coś powiedział była komunikacja a tak jest tak sztucznie

f. soutenir dans la recherche de transferts à la pratique enseignante

Les savoirs négociés dans les échanges, à partir d'une situation observée dans la leçon commentée, sont parfois soumis à *un travail de concrétisation* par lequel le tuteur veut amener le formé à imaginer des actions enseignantes futures, nourries par les connaissances présentes :

- 171 T: Chodzi o to że oni nie mają chęci o nic się pytać + mają nogi w blokach startowych++ wiesz to pytanie musi paść + jest to correct ze strony nauczyciela
 172 E8: Z drugiej strony może ich przyzwyczać że ++ wrócić na początku następnej lekcji do jakiegoś problemu z poprzedniej lekcji i wtedy wynikną jakieś problemy + wtedy powiedzieć + że pytałam się o niejasności na końcu ostatniej lekcji = nikt nic nie widział więc+może tak ich przyzwyczać↑
 173 T: Oczywiście jest to możliwe + dać im sygnał że po to to pytanie jest by to zgłosić

De nombreux fragments du corpus de données recueillies témoignent de tentatives de **négociation de contenus** de la formation enseignante. Le discours des échanges prend forme d'un va-et-vient entre le tuteur et le formé dont une séquence particulière peut être visualisée par le schéma suivant :

Ouverture de la séquence	Echanges intérieurs					Clôture	Ouverture vers la pratique
Une question ouverte	Négociations					Formulation d'un savoir	Concrétisation d'un savoir
	1	2	3	4	5...		

Schéma 11. Structure interne d'une séquence formative (élaboration propre)

Le caractère négociable des interactions formatives analysées est également visible dans le discours analysé dans lequel nous avons observé des activités favorisant la co-construction du sens :

- **les activités de reprise** qui peuvent avoir des fonctions diverses. Premièrement, elles servent l'intercompréhension des interactants qui s'assurent, en répétant les interventions précédentes, s'ils ont bien saisi le sens (1). Deuxièmement, elles peuvent être interprétées comme des feed-back spécifiques par lesquels les sujets marquent leur accord, désapprobation ou tout simplement signalent leur présence et leur intégration dans le récit (2). Quelle que soit leur fonction, les reprises contribuent à la construction conjointe du discours interactif, comme dans ces exemples-ci :

(1)

184 E2: Wydobycie odpowiedzi i realizacja zadań
185 T: Zadań↑

(2)

169 T: Przyszedł pokazał i poszedł
170 E2: Pokazał i poszedł +dokładnie

- **les activités d'hétéro-reformulation** qui visent :

a. **la négociation des contenus** dans le but de signaler la compréhension ou le doute de comprendre (1), la légitimation de sa propre parole (2) ou bien la recherche du consensus qui aboutit souvent à une tentative de formulation d'un savoir d'action (3) :

(1)

30 E5: Może wcześniej + może coś + na przykład champ lexical bym im podała + tak rzeczywiście +ta
na początku było z tą listą rzeczy=
31 T: =rzeczy
32 E5: Ubrań

(2)

16 E4: A po drugie+ była też jeszcze jedna sprawa+ od września we wszystkich szkołach
podstawowych w naszym regionie w klasach I-III ma być wprowadzana tablica interaktywna
+ więc jest to temat bardzo aktualny no i::: chciałam++
17 T: Spróbować=
18 E4: =zobaczyć czym to się je tak naprawdę ↓

(3)

116 E6: Alors très souvent □ trop souvent □ je ne sais pas si c'est trop souvent + je répète le mot
très bien
117 T: Très bien=
118 E6: =très bien très bien très bien
119 T: Donc tu penses qu'on peut changer↓

L'analyse de la séquence à deux colonnes approche mieux le moment de la négociation – grâce à cette disposition apparaît l'élaboration commune du sens de l'expérience citée :

Tuteur	E 8
79 (...) □ nie wiem czy tak było tym razem □ co uzasadniało pytanie + c'est quoi les verbes tak więc to + co bym zmieniała tutaj to to że uznałaś od razu że=	80 =że oni nie wiedzą
81 Gdy tymczasem verbes i adjectifs są tak samo po angielsku i wydaje się + że rozumieją + a w ogóle + po co mają mówić te słowa <u>po polsku</u> gdy mogliby powiedzieć=	82 = przykłady
83 na przykład donner=	84 = offrir

b. **la négociation de discursivité** qui s'exprime dans les tentatives d'entraide, de complétion réciproque (Vion 1992 : 225). Dans notre contexte interactif cette coopération des interactants est signalée par des reformulations accompagnées de chevauchement de paroles :

- 58 E8: I właśnie ten nadmiar + to nie tak jak w naturalnej komunikacji + jest nadmiar informacji dodatkowych ++ ale w klasie to odbywa się poprzez nadmiar
- 59 T: Nadmiar słów=
- 60 E8: =Parafrazę po to by uczniowie zrozumieli

- les activités de pilotage

Dans le contexte formatif la régulation de l'interaction par les activités de pilotage est spécialement importante. C'est par les régulateurs que les interactants signalent la construction de l'intercompréhension dans le domaine de la formation en cours. A côté des régulateurs – *accusés de réception* qui confirment la compréhension et l'approbation du locuteur, il y a des régulateurs dont la fonction est de soutenir le discours de l'autre, ce qui constitue le principe de base pour le modèle du discours décrit plus haut. Dans les entretiens de commentaires analysés, nous constatons la domination du tuteur dans la régulation de l'interaction. C'est lui qui assure son organisation et produit des énoncés-supports de la parole du formé dans le but de provoquer ou parfaire la réflexion (1). De l'autre côté, l'activité régulatrice du formé fait preuve d'un grand engagement dans l'interaction et par là, est prometteuse pour la formation conçue en termes d'autorégulation soutenue :

(1)

- 161 T: Co byś jeszcze powiedziała o tych interakcjach ↑
- 162 E4: Że są krótkie
- 163 T: O
- 164 E4: I są prowokowane przeze mnie=

165 T: =O tak ↑

(2)

101 T: A wiesz Magda + co ja sobie tutaj pomyślałam↑ myśmy na początku w poleceniu zrobiliśmy wysiłek zbudowania ich wiedzy+ powiedziałyśmy tylko association caritatives czyli ++ chciałyśmy zbudować tę wiedzę + oni nam się wymknęli a nauczyciel nie zareagował

102 E8: Właśnie

103 T: I nie doszło do zbudowania wiedzy++ a powinno dojść + bo miałyby wiedzę na association Caritatives

104 E8: Właśnie i próbować ich naprowadzać w trakcie pracy

- les activités de la mise en place

Malgré une haute position interactive du tuteur tout au long des entretiens (cf. II. 3.3.1.3.), il est possible d'y observer également les essais des formés de quitter leur position basse et, par là même, rendre l'interaction plus égalitaire. Ainsi, les positions statutaires sont complétées par des positions interactives diverses qui résultent d'une négociation entre les interactants (cf. II. 3.3.1.3.). Dans les entretiens analysés, les rapports de places observés restent quasiment stables au niveau de *la distance* qui est toujours assez lointaine. Pourtant, la dimension verticale du *pouvoir* se modifie selon les activités des interlocuteurs. Il n'est pas rare que le tuteur, sollicité par les comportements du formé, abandonne sa place statutaire et accepte le positionnement plus égalitaire dans l'interaction. La négociation de rapport de places s'effectue à travers les activités discursives observables dans :

- le *choix des thèmes des entretiens* – le formé prend l'initiative d'ouvrir un thème et le tuteur l'accepte ;

- le *nombre d'échanges controversés* où s'affrontent également des points de vue divergents ;

- l'*emploi par les deux interactants des marqueurs* introduisant la désapprobation (mais, d'accord, pourtant, etc.) ;

- les *manières de construire le consensus* par les complétions réciproques, sans que les positions statutaires en décident :

31 T: I zresztą muszę powiedzieć, że zauważyłam że na tej lekcji w momencie kiedy została włączona TBI oni zrobili się bar:::dziej rześcyc

32 E4: Uhm

33 T: To było widać chętniej++ absolutnie się zgadzam ale teraz idziemy dalej bo nie może być tak że jest lepiej tylko dlatego, że uczeń jest rześki jednak naszym zadaniem jest zwiększyć ich poziom i przyczynić się do nauczenia ich czegoś

34 E4: No tak ale jeśli uczeń ma większą motywację jeśli jest zachęcony to jego poziom przyswajania wiedzy jest też większy ↓

35 T: No dobrze na jakiej podstawie to mówisz bo to że on się przejdzie do tablicy i poruszy czymś to nie znaczy że on zapamięta jaki jest przymiotnik od Ukraine, daleka jest droga do tego=

- 36 E4: =No tak ale jeśli ma większą motywację to większa jest szansa że on zapamięta coś z tej lekcji ↑
- 37 T: Na tej lekcji ale nie możemy używać na każdej lekcji TBI
- 38 E4: To wszystko zależy od nas
- 39 T: Ale ja marnie to widzę
- 40 E4: Ale ja nie jestem zwolenniczką żeby całą lekcję opierać na TBI zresztą tą lekcję też nie=
- 41 T: =też nie

Une telle manière de communication à visées formatives permet d'envisager l'apprentissage en termes d'une coopération en vue de construire plutôt que de transmettre des savoirs professionnels. En conclusion de ce paragraphe qui tentait de répondre à la première question de notre recherche – comment fonctionne le discours interactif participant à l'élaboration de la compétence professionnelle de futurs enseignants de langues – nous pouvons soutenir que les échanges analysés s'inscrivent dans le modèle d'analyse de pratique présenté dans la partie conceptuelle de notre étude de cette manière que :

- le discours du tuteur témoigne des efforts d'impliquer le formé dans l'analyse, de l'y soutenir, de lui faciliter la réflexion et l'autorégulation dans l'apprentissage ;
- le discours du formé fait preuve (à des degrés divers) de tentatives de prise en charge de sa formation ;
- le discours est négocié par les interactants au niveau discursif des échanges, mais surtout au niveau conceptuel (co-construction des contenus) et relationnel (co-construction d'une relation propice à l'apprentissage transformationnel).

Etant donné que ces conclusions ne concernent que les caractéristiques générales du discours formatif considéré dans son rôle constructeur de la compétence, la section suivante investiguera les modifications qu'y apporte la mise en place du discours pédagogique en tant que dispositif particulier de l'analyse de pratique.

4.2. Les valeurs formatives du dispositif appliqué

En tentant de juger de l'opportunité du dispositif mis en place, nous essaierons de répondre à la deuxième question de notre recherche :

QS2

Comment la mise en place du dispositif du discours pédagogique de classe influence-t-elle l'efficacité du discours formatif ?

- QS2A : Comment le dispositif appliqué favorise la réflexivité du sujet formé ?
- QS2B : Quelles sont les limites de l'emploi du discours de classe dans l'analyse de

pratique ?

L'organisation de ce paragraphe suivra l'ordre imposé par les deux sous-questions discernées.

4.2.1. Le discours pédagogique de classe en tant qu'instrument de la formation à la réflexivité

Cette partie de notre analyse de données se consacre à expliciter les apports dus à l'observation, par les acteurs de la formation au cours de l'analyse de pratique, du discours pédagogique de la leçon commentée sous forme d'une transcription et accompagné d'un outil de lecture spécifique (cf. IV. 3.3.1.). Nous nous pencherons spécialement sur la réflexivité du formé, en cherchant à apprécier si le discours de classe a un impact important sur la pratique de réflexion en formation des enseignants de langues étrangères. Comme nous l'avons soutenu dans le III. 2.3.1., la réflexion du formé porte d'un côté sur l'agir enseignant observé et de l'autre sur ses mécanismes métacognitifs qui l'expliquent. Nous adopterons ici cette manière de saisir le travail réflexif du formé – en tant que réflexion sur l'action et tant que réflexion sur ses prémisses.

1. Le discours pédagogique de classe en tant que support de la réflexion sur l'action enseignante

L'analyse de données nous a permis de constater que le dispositif appliqué a soutenu la réflexion à toutes les étapes de son déroulement et a contribué à la manifestation de capacités importantes pour le modèle de formation retenu :

Savoir s'autoobserver

Dans l'observation de leur agir enseignant les étudiants témoignent d'une attitude réservée et d'une perception dans laquelle ils se réfèrent plus volontiers aux schèmes issus de l'habitus vital que professionnel. De l'autre côté, ils font preuve d'un automatisme perceptif, car dans le processus d'enseignement/apprentissage observé, ils aperçoivent plus facilement les phénomènes dont l'existence et l'importance leur sont familières (p.ex. par les cours théoriques) ou suggérées (p.ex. par l'instrument de réflexion adopté). De fait, dans le discours des formés, nombreuses sont les références à l'ancien document-support, la *Grille d'évaluation de la leçon*, lequel fonctionne comme un modèle indiquant les éléments pertinents du cours (cf. III. 3.1.). La mise en place dans les entretiens de commentaires d'un autre dispositif, leur discours de classe enregistré et transcrit, analysé préalablement selon le *Guide de lecture*, a modifié la procédure de l'auto-observation. Effectivement, la forme « écrite » du discours pédagogique qui est naturellement oral, donc plus insaisissable et plus

transitoire, a permis aux étudiants de *se dévisager* d'une manière plus efficace, spécialement quant aux comportements verbaux et leur impact sur le déroulement de la leçon :

- 285 T: Ale co ci::: dało że widziałaś ten dyskurs ↑
286 E2: Że widziałam że++ nie wchodzili ze mną w dialog

Grâce au dispositif adopté, le formé cesse d'être uniquement observé et prend la position active de l'observateur de son propre agir enseignant.

Savoir verbaliser son expérience

La verbalisation de l'agir est liée à de nombreuses difficultés (cf. III. 2.1.). L'une d'elles concerne les problèmes d'*évoquer* et de *reconstruire* les actions passées. La transcription du discours pédagogique s'avère utile pour *ancrer l'action enseignante* et de cette manière éviter les déviations dues au temps écoulé. Dans la majorité des cas les formés déclarent utiliser le discours de classe transcrit comme le point de repère servant une verbalisation plus complète et plus facile du vécu :

- 178 E8 Mnie to też pomogło bo nawet jak omawiałyśmy lekcje na żywo+ bez transkrypcji to ja nie zdawałam sobie sprawy że zadaję tyle pytań + że po każdym zdaniu mówię oui voila że się upewniam + że uczniowie mnie rozumieją+ a tu mam czarno na białym↓

La narration de faits vécus est toujours soumise à un travail de reconfiguration. Pendant la verbalisation de leurs actions les étudiants ont du mal à se limiter juste à *l'énumération et l'agencement des faits* - ils sont tentés par le désir d'explicitier leurs motifs, leurs buts. En évoquant les images de l'action, les formés cherchent à *l'apprécier, l'évaluer* et, de l'autre côté, à le *confronter au jugement* d'un tiers :

- 2 E7: No więc + lekcja zaczęła się tak jak sobie zaplanowałam + wszystkie dzieci usiadły w półokręgu ↑ pytałam się o + to + □ taką małą rozgrzewkę językową zrobiłam □ co służyło też przypomnieniu słownictwa które nie wchodziło w skład=

La verbalisation provoquée par la mise en pratique du discours pédagogique devient une *reconfiguration guidée*. L'ordre chronologique de la présentation des événements est remplacé par un ordre résultant du choix des « faits » racontés – au lieu de narrer tout ce qui a eu lieu pendant la leçon, le formé est invité à se référer aux éléments indiqués par le *Guide de lecture* ou soulevés par le tuteur. Par conséquent, on passe d'une interprétation linéaire de l'agir à une *configuration* du vécu dans le but de le saisir, comprendre et transmettre. La « lecture » de la leçon à la lumière du discours pédagogique transfigure l'image de la leçon, telle qu'elle était selon la fiche pédagogique ou le visionnement. C'est aussi une manière de mettre l'expérience au profit de la formation – la configuration devient un *acte réflexif*, car

elle demande de la part de l'étudiant non seulement un effort de mémoire, mais aussi de la créativité :

- 33 T: Mais dis-moi pendant cette leçon + quels étaient les objectifs de cette communication en français ↑ parce que normalement communiquer ça veut dire transmettre des messages importants pour toi importants pour moi comme maintenant ↓
- 34 E6: Moi je voulais que les élèves apprennent les adjectifs pour savoir décrire les personnages des BD pour savoir parler d'eux-mêmes mais tout ce que j'ai aperçu pendant cette leçon □ j'ai vu que l'un des élèves par exemple ne participait pas à la leçon on pouvait supposer qu'il ne s'intéressait pas à la leçon □ et quelqu'un de l'extérieur peut me dire pourquoi je ne travaille pas avec tous les enfants ↑ je n'étais même pas consciente pendant cette leçon qu'il y a des élèves qui communiquent et les autres non [rires] + mais je me demande pourquoi ↑

Savoir s'autoévaluer

La réflexion sur l'action enseignante porte nécessairement, surtout dans le contexte formatif, sur l'opportunité de l'action planifiée et réalisée, ce qui renvoie à son autoévaluation. Le recours dans la formation à la transcription du discours de classe traduit une certaine conception de la didactique de langues étrangères où l'accent est mis sur le caractère collaboratif du processus d'enseignement/apprentissage. De cette sorte, les formés sont invités à apprécier leur agir selon les principes sous-tendant l'élaboration du dispositif formatif. L'observation de leur manière de s'autoévaluer permet de constater que :

- les formés pratiquent une *évaluation critériée*. Le recours parallèle à la transcription du discours et au *Guide de la lecture* organise la réflexion autour de thèmes choisis ;
- les formés fondent leur réflexion au sujet du processus mis en classe sur une *lecture globale et détaillée du discours*, ce qui leur apporte en même temps des connaissances sur les techniques appliquées et la conscience de la conception didactique mise en œuvre ;
- les formés évaluent la leçon comme une *entité englobant les actes de l'enseignant et des apprenants*, comme le résultat d'une coopération dont le discours observé est une manifestation.

(1)

- 1 T: Ja bym chciała wiedzieć od czego ty byś chciała zacząć↑
2 E8: Ja sobie przeanalizowałam cały ten dyskurs i od pierwszej minuty aż do samego końca wypisałam sobie jakieś moje uwagi

(2)

- 121 T: A ty weszłaś potem znowu w interakcję N-U i pytałaś się alors quel est ton plat préféré↑
122 E4: Uhm
123 T: Szkoda=
124 E4: =Trochę straciłam to
125 T: Zgodzisz się↑
126 E4: Tak

Savoir problématiser et rechercher des solutions

La réflexion sur le discours de classe facilite la prise de conscience des problèmes réels en classe fixés par la transcription qui sert de déclencheur pour le formé et le tuteur :

- 15 T: A dlaczego zastanówmy się tutaj nad tym czy tak musiało być + bo że tak było masz rację + zobacz podkreśliłam tutaj w tym discours + w tym discours de classe to co podkreśliłam żółte to jest wypowiedzi uczniów=
16 E5: = tak to ja tutaj dominuję

De l'autre côté, les problèmes conceptualisés trouvent ainsi un environnement favorable de recherche de solutions, formulées souvent comme des savoirs d'actions personnalisés :

- 38 E6: =seul++ mais c'est vrai que c'est très important pour l'enseignant d'encourager à communiquer + donc ça + je n'ai pas fait
39 T: Donc là tu le considère comme un échec↑
40 E6: Oui je peux dire + que je dois le changer
41 T: Faire participer

La réflexion sur le contenu de l'action, son déroulement, ses acteurs, ses moyens et ses résultats doit être, selon nos remarques dans le III. 2.3.1., enrichie par une réflexion portant sur le fonctionnement mental de l'acteur de l'action.

2. Le discours de classe en tant que support de la réflexion métacognitive du formé

Conformément aux principes de l'apprentissage réflexif (cf. I. 1.2.3.), la transformation de l'individu se fait à travers une réflexion qui doit prendre en compte les prémisses de l'action accomplie. Dans ce sens, il est important de former les futurs enseignants à la métacognition capable de les informer au sujet de leurs motifs intrinsèques. Le discours formatif analysé cherche à initier les activités métacognitives des formés, en se référant entre autres au discours de classe transcrit dont l'analyse crée l'occasion d'une *expérience métacognitive*. Bien qu'assez rarement, les formés font preuve de réflexion métacognitive qui se manifeste dans des comportements observables à partir du discours formatif.

- *explicitement ses mécanismes mentaux relatifs à l'action enseignante*

Le discours de classe illustre la situation didactique telle qu'elle était planifiée par le formé. Face à cette réalité, le formé est amené à exprimer les motifs de ses comportements et de ses choix. Il profite le plus souvent du mode ralliant le descriptif et l'évaluatif par lequel il porte déjà un jugement métacognitif sur l'opportunité de son agir :

- 25 T: Ale wiesz o co mi chodzi + czy ta lekcja twoja której celem było obudzenie tej autoewaluacji + to +czy sposób jaki był wybrany + czy był dobry + bo bo jak sama mówisz największym problemem+było przejście od abstrakcji do konkretnu
26 E7: Tak konkretnego
27 T: To czy □być może□

- 28 E7: Tak sama się zastanawiałam czy nie zrobić tego odwrotnie + czy najpierw ich nie spytać ich o to ile masz lat gdzie mieszkasz↑ a potem + żeby sprecyzowały co to jest

Le discours de classe soutient cette capacité surtout en ce qui concerne sa perception. En effet, grâce au dispositif, il est plus facile de saisir les résultats des mécanismes mentaux engagés, dans ce sens que le réel (fixé dans le discours), étant confronté à l'imaginaire de la planification, suscite la réflexion sur les prémisses de l'action.

- *analyser plus profondément les motifs explicités*

Les formés traitent les mécanismes mentaux explicités d'une manière assez superficielle. Ils bornent leur analyse au niveau de la planification du cours où s'effectue la compréhension du sujet de la leçon. Malheureusement, ils ne veulent pas rechercher leurs motifs plus profondément, au niveau de leurs habitudes mentales ou perspectives du sens.

- 60 E5: Może po prostu nie pomyślałam że oni są na takim poziomie + że nie zdołają własnymi siłami++ zrealizować zadań++ które przed nimi postawię ↑
- 61 T: A z czego to wynika ta twoja taka pewność że oni dadzą sobie radę ++ przecież znałaś ich od września nawet ↑
- 62 E5: No bo oni
- 63 T: Rozmawialiśmy o tym we wrześniu
- 64 E5: Ja może myślałam++ że minęło to pół roku weszłam kolejny rok do klasy myślałam że oni zrob jakiś krok od tego czasu + nie liczyłam się + ale też uważam że te zadania nie były też tak wielkie żeby nie mogli im podołać sądziłam że zrobili postęp + poszli z programem muszą zrealizować podręcznik jakiś tam

Les formés analysent leurs mécanismes mentaux le plus fréquemment par rapport aux apprenants, moins souvent à la tâche exécutée et encore moins par rapport à leurs propres stratégies. Ceci peut confirmer ce que nous avons constaté à propos des représentations sur le métier (cf. IV. 4.1.2.) – les formés considèrent peut-être que leur compétence n'est que partiellement une œuvre personnelle et qu'elle advient du dehors, d'un environnement plus ou moins favorable.

- *chercher à conceptualiser l'expérience métacognitive*

Pour que la réflexion métacognitive serve la formation professionnelle, il est utile que le formé parvienne à formuler des connaissances métacognitives transférables dans d'autres situations. Les formés arrivent à généraliser leur expérience métacognitive, en déclarant des opinions qui peuvent constituer les piliers de la formation à venir, tant institutionnalisée qu'individuelle. La connaissance des mécanismes mentaux devient ainsi un savoir issu de l'action et de son analyse :

(1)

- 97 T : I dlaczego w świetle tego co było napisane w pracy
98 E5 : To ja jestem osobą dominującą + właściwie może niekoniecznie traktuję ucznia jako
równego partnera w tym=

(2)

- 134 E8: Ja mam wrażenie + że gdy zadaję pytanie + na przykład kto+ ktoś z twojej rodziny+ to tak
jakbym
bała się dalej brnąć +dopytywać mam jedno pytanie w głowie
135 T: No właśnie + chcesz robić zgodnie z fiszką
136 E8: Tak + właśnie + z jednej strony + a z drugiej strony jestem na takim etapie + że boję się brnąć
dalej □ bo mogę czegoś nie wiedzieć □

L'expérience métacognitive est une activité particulièrement difficile pour les formés. Nous avons observé relativement peu de manifestations de ce type de réflexion dans les données analysées. Pourtant, elle est décisive pour fonder une attitude métacognitive ouverte aux modifications. De cette manière, sans pouvoir juger définitivement des apports et de la stabilité des connaissances acquises durant l'expérience métacognitive vécue à l'occasion de l'application du discours de classe, nous constatons un relatif accroissement de jugements métacognitifs dans le discours des formés, ce qui laisse espérer l'existence d'un processus d'auto-élaboration de la posture réflexive de nature métacognitive. Cette remarque est valable pour les autres manifestations de la réflexion des formés dans les entretiens analysés. En fait, l'observation des données permet de croire que le discours de classe, introduit en tant que dispositif de soutien pour le discours formatif, facilite l'accès à une plus profonde compréhension de l'action enseignante et de ses raisons. Néanmoins, l'analyse fait également émerger certaines difficultés liées à la formation interactive soutenue par le discours pédagogique de classe. Elles feront objet des remarques du paragraphe suivant.

4.2.2. Les difficultés liées à l'analyse de pratique assistée par le discours de classe

Les difficultés rencontrées sont d'ordre cognitif, affectif et organisationnel, et concernent, à un degré différent, tous les acteurs de l'action formative.

- les difficultés cognitives

Certaines difficultés cognitives des étudiants sont dues à l'état insatisfaisant de leurs connaissances théoriques, particulièrement relatives à la problématique du discours et de l'interaction. Certains fragments du corpus analysé indiquent que la compréhension des questions posées par le tuteur directement ou par le biais du *Guide de lecture* résulte plus d'un travail intuitif que d'un savoir conscientisé. Le tuteur doit parfois s'engager dans des

explications théoriques, tout en cherchant l'appui dans le discours de classe analysé. Il paraît qu'une meilleure connaissance de la problématique en question aurait pu contribuer surtout à une plus grande intercompréhension des participants à l'entretien. Pourtant les vrais problèmes de nature cognitive interviennent là où il est question du *traitement des données* issues du discours de classe soumis à l'observation. Premièrement, les formés ont du mal à *remarquer les problèmes* de classe. Ils ne savent pas analyser le discours transcrit et en déduire des observations utiles. Leur perception est limitée à un nombre très restreint de schèmes qui concernent les démarches les plus évidentes : communication naturelle/scolaire, modalité de travail en classe, gestion du temps, etc. De même, la *verbalisation du problème* est assez superficielle et se fonde sur des exemples qui ne se réfèrent pas tous au discours commenté. Ainsi, le *processus de la conceptualisation* bénéficie relativement peu du recours au discours de classe, car les formés sont peu autonomes dans la catégorisation et généralisation des problèmes aperçus. Ils ont également du mal à articuler le lien *pratique-théorie*, particulièrement important au moment de la cristallisation de nouveaux savoirs d'action. De cette sorte, le discours de classe semble se limiter à une simple fonction de réservoir d'exemples d'activités et d'échanges entre l'enseignant et les apprenants.

- *les difficultés affectives*

Elles peuvent être réparties en deux types, selon leurs sources :

1. les *difficultés motivationnelles* qui sont liées à une volonté inégale des formés de se confronter aux données brutes de la leçon commentée. Bien que dans la majorité des cas, ils déclarent l'utilité du dispositif appliqué, leur implication dans la démarche n'est que rarement suffisante. Ceci découle peut-être des difficultés cognitives mentionnées qui limitent la satisfaction produite par le travail de réflexion assisté de cette manière. Il est pourtant certain qu'une motivation insuffisante limitera l'impact du dispositif sur les effets autorégulateurs prévus pour la formation (cf. III. 2.2.1.).

2. Les *difficultés émotionnelles* qui concernent les dérangements possibles de l'image identitaire des formés survenus dans l'analyse de pratique assistée par le discours de classe. Effectivement, la confrontation quasiment directe avec le discours construit en cours de langue peut bousculer l'image positive de l'individu, telle qu'il se l'est produite auparavant. Dans tous les entretiens analysés, les formés signalent le mal qu'ils ont ressenti d'observer leurs comportements verbaux, p.ex. :

216 E4: Ja widzę, że très bien to jest ciągle tutaj + □ w ogóle jaki ja mam ograniczony zasób feed backów po prostu □ ciągle très bien bravo ok ++ tak jakby to było automatyczne ++ on coś powie to ja

Il se peut donc que le dispositif d'analyse ait proposé une intrusion trop directe dans l'identité des formés et pour cette raison sa portée a été peut-être plus limitée.

- les difficultés organisationnelles

La mise en place dans l'analyse de pratique du dispositif du discours de classe demande un effort d'organisation lié au temps nécessaire pour transcrire l'enregistrement de la leçon et pour se préparer à l'entretien de commentaires. Or, un trop grand décalage entre le moment réel de la leçon et la séance de commentaires peut diminuer l'effet formatif. De l'autre côté, l'utilisation du *Guide de la lecture*, un document écrit à partir de la transcription, exige une grande assiduité de la part des formés. Bref, la complexité du dispositif provoque le besoin d'une parfaite maîtrise du matériel et du temps par tous les côtés engagés. Nous croyons que les imperfections liées à la mise en pratique du dispositif ont limité la motivation des formés et diminué la portée de la formation planifiée.

Ces difficultés résultent probablement du manque d'expérience et de préparation à un tel travail de réflexion à partir du discours de classe. Il nous semble qu'elles auraient été moindres, si la pratique de la réflexion assistée par ce dispositif avait été précédée d'une introduction théorique se référant à la problématique du discours dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, ainsi que d'une pratique d'analyse du discours de classe opérée sur des exemples issus de la recherche. Une telle mise en contexte pourrait être fructueuse pour leur propre recherche-action-formation au centre de laquelle se trouve le discours.

4.3. Conclusions et commentaires

L'analyse des données recueillies a permis de décrire le fonctionnement du discours formatif des entretiens de commentaires, assisté du discours pédagogique de classe. Nous essaierons actuellement de préciser nos conclusions portant sur l'emploi de ce dispositif dans l'analyse de pratique visant l'éveil de la réflexivité des formés.

Les données recueillies nous ont permis de constater que, malgré les difficultés mentionnées, le discours formatif est en large partie un instrument efficace de construction de la compétence professionnelle des futurs enseignants de langue. Il facilite l'**activation des formés** qu'il engage socialement et cognitivement dans une recherche personnalisée de solutions valables pour de nombreuses situations en classe de langue. Il crée les **possibilités d'une formation en présentiel** où les problèmes apparaissent et ont l'occasion d'être résolus

sur place. De cette manière, le formé peut se sentir au centre de l'apprentissage dans lequel il est engagé à part entière, en tant que sujet actif responsable de la construction de ses savoirs et compétences. De l'autre côté, en prenant en compte les entretiens de la première étape de notre recherche, il nous semble que le potentiel du dialogue pédagogique accroît avec les dispositifs mis en place. Effectivement, les entretiens de commentaires se basant sur une évocation spontanée de la leçon commentée, paraissent plus désordonnés et manquent de structuration. Ils reposent sur le principe d'une analyse des éléments librement choisis par le tandem formé/tuteur, donc imprévisible du point de vue du profil de formation recherché. Or, la mise en pratique d'un dispositif, commun pour tous les formés et représentatif pour le modèle préconisé de la formation, est capable d'**augmenter les valeurs formatives du dialogue pédagogique en formation**. L'analyse du discours de classe assistée d'un instrument spécifique de sa lecture a favorisé les échanges de l'entretien de commentaires, en leur procurant une méthode susceptible de les rendre plus organisés, et par là même, plus efficaces dans la réalisation des objectifs majeurs de la formation dont le profil a été élaboré dans la partie conceptuelle de notre étude, en particulier **l'instauration de la posture réflexive** face la pratique. En fait, le discours guide l'autoanalyse de l'expérience et de cette manière alimente la réflexion. Il peut résoudre ainsi le problème de la perception limitée par des schèmes fossilisés qui limitent la portée de la réflexion. Ceci est particulièrement important en ce qui concerne **l'adhésion du formé à la conception du processus enseignement/apprentissage des langues étrangères** recommandé dans la formation en cours. Le dispositif proposé dans la recherche est favorable à l'observation de classe portant sur les interactions discursives en tant que principal moteur de l'acquisition des langues. Ainsi, la forme et les objectifs de la formation des enseignants (discours formatif de l'entretien de commentaire) s'accordent avec la forme et le sens de l'apprentissage des langues (discours pédagogique de la classe de langue). Ce lien nous paraît de première importance, car il est probable que l'approche de la formation initiale de l'enseignant peut influencer les approches qu'il appliquera dans sa pratique de la classe de langue et que l'attitude réflexive initiée en formation sera projetée dans l'action enseignante. Cette conviction vient d'abord de l'observation de l'habitus des formés relatif à leur manière d'observer et de juger la leçon commentée. Au préalable, ils étaient particulièrement attachés au modèle fourni par le document support de la *Grille d'évaluation de la leçon* (cf. III. 3.1.) qui encadrait leur réflexion. Pourtant, l'engagement dans la recherche-action allant croissant, le nouveau dispositif du discours pédagogique a commencé à suppléer d'anciennes habitudes. En discutant de différents problèmes de stages, les étudiants évoquaient spontanément des

éléments d'observation du cours liés au discours pédagogique, de la façon dont il était traité dans la recherche. Cela nous laisse espérer que premièrement, le « savoir-analyser » s'acquiert et se modifie. Son mode change grâce à la formation fournie. En outre, comme il se réfère au domaine de l'action enseignante, il doit, théoriquement à degré différent, influencer sa conception et son déroulement. Les grands « thèmes » de la réflexion exercée dans l'analyse de pratique s'inscrivent dans la conscience pratique du formé et ainsi sillonnent sa théorie professionnelle du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cet effet est dû partiellement à l'emploi d'instruments ayant un impact favorable pour la cognition (cf. III. 3.2.) - l'utilisation du *Guide de lecture* du discours pédagogique a contribué à la consciencialisaiton d'une didactique de la langue étrangère conçue en termes du discours et de l'interaction.

Toutes ces conclusions générales concernant la pertinence des dispositifs appliqués dans la recherche nous amènent conséquemment à juger de la **congruence du projet de la recherche-action réalisée**. Ayant décrit au IV. 2. la méthodologie choisie en tant qu'une action spécifique capable de modifier le milieu concerné, nous avons insisté sur son impact potentiel sur la formation professionnelle des sujets et le développement de l'institution assurant la professionnalisation. Premièrement, il sera ainsi question d'apprécier la progression dans les apprentissages des formés, en prenant en compte les éléments décisifs pour la construction de la compétence professionnelle et selon les ressources offertes par le dispositif appliqué. Le tableau ci-dessous présente l'interprétation des résultats individuels des stagiaires impliquées dans la recherche-action, et notamment leur progrès observables dans des capacités professionnelles choisies. Dans cette appréciation, nous nous référons aux savoirs élaborés grâce aux deux discours investis dans la recherche : le discours formatif et le discours pédagogique (cf. III. 3.), les premiers portant sur la construction de la posture réflexive du futur enseignant et les seconds responsables de la mise en place de stratégies et techniques d'enseignement.

Le jugement porté sur les capacités des formés a été effectué à travers une interprétation critériée des discours formatifs recueillis durant les deux étapes de la recherche. Les données issues de la Ière étape, réalisant l'analyse de pratique avec le support traditionnel (cf. IV. 3.2.), ont été soumises à une observation cherchant à détecter les capacités considérées comme décisives pour la construction de l'attitude réflexive (voir la liste des capacités dans le Tableau 12). Nous avons renoncé dans ce cas à mener une analyse détaillée des discours produits, en nous limitant à leur lecture attentive qui a abouti à une catégorisation relative aux critères établis. Par contre, les discours des séances de commentaires réalisées selon la

démarche proposée ont été étudiés d'après les principes analytiques choisis (cf. IV. 3.4.) lesquels nous ont permis de rechercher des comportements verbaux révélateurs des apprentissages visés dans la formation (voir les résultats de l'analyse présentés au IV. 4.1. et 4.2.). De cette manière, l'interprétation des données de la Ière étape ne constitue qu'un point de repère pour l'analyse détaillée des données de la IIe étape, nous permettant de juger de la progression dans les capacités visées par la démarche formative. Les contenus des tableaux ci-dessous présentent donc les résultats individuels des stagiaires issus de la IIe étape lesquels nous comparons à l'interprétation des discours de l'étape précédente.

Observé	Les traces discursives manifestant la capacité choisie (activités verbales et interactives) sont fréquemment décelables dans le discours
faible/ non observé	Les traces discursives manifestant la capacité choisie (activités verbales et interactives) sont décelables rarement dans le discours ou absentes

I.

Capacités élaborées dans le discours Formatif	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Mettre en mots son expérience							
Préciser la sémantique de l'action accomplie							
Consentir à la démarche réflexive et la valoriser							
Porter un regard critique sur ses actions							
Problématiser							
Conceptualiser							
Énoncer des savoirs d'action							
Porter un jugement métacognitif							
Argumenter en entretien formatif							
Négocier la compréhension de l'action							
Mettre à profit la critique des autres							
Être prêt à modifier ses opinions et attitudes							
Collaborer dans l'entretien							

Tableau 10. Progression des formés dans la construction de la posture réflexive (élaboration propre)

II.

Capacités issues de l'observation du discours pédagogique	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Valoriser la communication en classe							
Apprécier les interactions didactiques							
Juger de l'écart planifié/réalisé							
Apercevoir le rôle de négociations didactiques							
Percevoir le rôle constructif du discours en classe							
Etre sensible au teacher talk et ses fonctions							
Valoriser la parole des apprenants							
Entrevoir l'apprentissage d'une langue comme un apprentissage significatif							

Tableau 11. Progression des formés dans la perception et valorisation du discours pédagogique (élaboration propre)

Le tableau révèle les principales difficultés des formés et/ou les faiblesses des dispositifs appliqués. En effet, il est possible d'en inférer que :

- les capacités formatives liées à la métacognition, l'argumentation et la négociation posent une certaine difficulté aux formés;
- les capacités didactiques responsables de l'apprentissage socioconstructif des langues étrangères se manifestent à un niveau moyen.

Il s'avère par conséquent que la progression des formés dans les apprentissages jugés comme essentiels pour le profil formatif retenu (cf. I. 3.5.) peut être appréciée, d'une manière globale, comme moyennement satisfaisante. Pourtant, le tableau fait surtout apparaître les différences individuelles observées chez les formés ayant vécu la même expérience formative dont nous avons décelé des causes possibles au IV. 4.1.2. Il n'en reste pas moins que le dispositif appliqué possède ses propres limites qui découlent de deux sources. Premièrement, il s'agit de la spécificité de l'instrument mis en pratique qui provoque les difficultés décrites au IV. 4.2.2., restreignant sensiblement son potentiel impact. En effet, il apparaît que, dans le cas de certains formés, faire référence au discours de classe a provoqué des difficultés d'ordre théorique et pratique. Ils ne saisissaient ni le comment, ni le pourquoi de la pratique entreprise. De l'autre côté, nous avons observé des obstacles au niveau de la construction conjointe du sens dans le discours formatif. Certains entretiens témoignent, soit d'une résistance à la démarche proposée (négociation, argumentation, conflit), soit d'une incapacité

émotionnelle et/ou cognitive de participer à la collaboration discursive dans la formation. Les obstacles de nature relationnelle n'y sont pas à négliger, car dans quelques cas, les rapports de places figés semblent prédéterminer le déroulement des échanges, en limitant l'apport des négociations et ainsi, la construction de l'apprentissage visé.

Toutes ces difficultés ne sont pourtant pas si incontournables pour qu'on puisse décider de l'incompatibilité du dispositif appliqué dans l'action formative. Il nous semble cependant qu'il a besoin d'un encadrement spécifique au niveau institutionnel (contenu de programmes d'études et déroulement de pratiques scolaires) qui l'adaptera au public spécifique et qui, avant tout, l'inscrira parmi d'autres instruments utilisés régulièrement dans la formation dans le but de travailler la réflexivité des formés. Nous posons ainsi un autre problème lié à notre recherche, celui du caractère durable des modifications observées dans les entretiens. En effet, d'après les résultats de notre recherche, nous ne pouvons juger que des changements survenus « en temps réel » de l'entretien, sans prétendre à déterminer les modifications de l'attitude. Pourtant, certains énoncés de formés, échanges informels, ainsi que leur manière de traiter les questions posées lors de l'examen de diplôme (il a suivi de deux mois les derniers entretiens de commentaires), nous permettent d'espérer que l'expérience vécue, vu son caractère innovant, a ébranlé leur habitus et a initié un long procès de transformations qui peut-être aboutira dans le futur à l'auto-élaboration d'une posture professionnelle réflexive de l'enseignant de langues étrangères.

Conclusion générale

Les investigations entreprises dans notre étude se concentraient sur la problématique de la formation expérientielle des enseignants de langues étrangères qui exige, vu la complexité des enjeux, une permanente révision des objectifs posés et des méthodes utilisées. Il est évident que la pratique offre des opportunités multiples qui ne sont pas toujours suffisamment exploitées. Il est ainsi urgent d'innover les dispositifs mis en place dans l'analyse de la pratique enseignante. Notre étude s'inscrit dans le champ des recherches visant la modification des approches existantes de l'analyse de pratique par la mise en place de nouveaux dispositifs et elle propose d'y profiter des ressources du discours pédagogique.

Le discours pédagogique en tant que dispositif de l'analyse de la pratique enseignante semble satisfaire les objectifs de la formation des enseignants de langues étrangères et ceci pour deux raisons. Premièrement, c'est un instrument qui possède un grand potentiel constructif dans l'apprentissage et la formation. Il est susceptible de réaliser un apprentissage centré sur la transformation de l'individu formé. Deuxièmement, cet aspect du discours pédagogique/formatif est spécialement important pour les enseignants de langues dont la réflexion devrait se tourner vers les moyens acquisitionnels qu'offre la communication scolaire en langue étrangère. La réflexion sur le discours de classe, construite dans les échanges formatifs, peut constituer un lien d'articulation entre la théorie et la pratique – postulat formatif préconisé par nombreux modèles contemporains. Ainsi, notre proposition s'inscrit dans le cadre des tendances majeures de recherches sur la formation des enseignants de langues.

Il reste néanmoins à signaler que l'efficacité du discours pédagogique à visée formative s'avère toujours inégale et change selon nombreux facteurs d'ordre relationnel ou organisationnel. Il paraît que son usage en analyse de la pratique enseignante nécessite un encadrement qui soutiendra les personnes responsables de cette entrée formative. Il s'agit surtout de formations adressées aux tuteurs de pratiques scolaires lesquels gèrent les séances de commentaires. Nous y voyons une certaine perspective de l'application du dispositif élaboré dans la recherche. Il semble que les résultats issus de notre analyse du discours formatif puissent attirer l'attention des formateurs de formateurs quant aux projets des programmes de formations. Elles devraient, à notre sens, prendre en compte les difficultés et

les enjeux des séances de commentaires durant lesquelles se joue l'intérêt principal de l'analyse de la pratique enseignante. Nous croyons également que « savoir participer à un discours formatif » est une compétence qui s'acquiert et se construit, et comme telle, elle nécessite une méthodologie spécifique. De sorte, notre expérience peut contribuer à une réflexion relative à la formation des formateurs, sans qu'une seule discipline d'enseignement soit distinguée, car la problématique en question semble concerner toutes les matières scolaires.

Une autre application possible des résultats de notre recherche apparaît dans le champ de la formation continue des enseignants de langues étrangères. Il semble que l'expérience de l'analyse de pratique puisse être intéressante aussi pour les enseignants chevronnés, surtout si celle-ci se réfère au discours réellement construit en classe. Le travail sur les représentations relatives au métier peut alors apporter des résultats importants, d'autant plus que ces enseignants sont souvent plus conscients, que les débutants, des enjeux du processus d'enseignement/apprentissage et de leur propre formation.

Il est possible aussi de concevoir pour la problématique étudiée de nouvelles perspectives de recherche. Premièrement, il serait intéressant d'approfondir les directions esquissées dans notre étude et d'observer comment l'investissement régulier des formés, tout au long des études, dans le projet de la recherche-action en question peut influencer leur posture réflexive et compétences didactiques. Une telle investigation pourrait aspirer à juger de la stabilité des modifications survenues grâce à l'analyse de pratique. De l'autre côté, il serait valable d'étudier l'impact du dispositif sur le discours construit par les enseignants expérimentés, en observant leur capacité d'autoévaluation et de régulation. Bref, la recherche réalisée semble disposer d'un certain potentiel à exploiter dans d'autres contextes d'investigation, ce qui résulte avant tout des besoins toujours plus urgents du système de la formation des enseignants de langues étrangères en Pologne.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 1995. *Eléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga : 10-25.
- Adam, J.-M. 2008. *Linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle du discours*. Paris : Colin.
- Adamska, J. 2009. « Mentor pomaga? Krytykuje? Czuwa? Profil mentora współpracującego z przyszłymi nauczycielami języka angielskiego podczas praktyk szkolnych » in Pawlak M. et all. *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz : PTN : 209-220.
- Ali Bouacha, A. 1984. *Le discours universitaire. La rhétorique et ses pouvoirs*. Bern : Peter Lang.
- Allal, L. 1988. « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive » in Huberman, M. (dir.). *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*. Paris, Delachaux & Niestlé : 86-126.
- Allal, L. et L. Mottier Lopez 2007. *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. 1994. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Altet, M. 1997. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Altet, M. 2000. « L'analyse de pratique. Une démarche de formation professionnalisante ? » in *Recherche et Formation* nr 35 : 25-41.
- Altet, M. 2001. « Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser » in Paquay L., Altet M., Charlier, E. Perrenoud, Ph. (éds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck. 137-152.
- Altet, M. 2007. « La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du „savoir-enseigner” » in Talbot, L. et M. Bru. (dir.). *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes : Presses universitaires de Rennes : 49-61.
- Anadón, M. (dir.). 2001. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Presses de l'université Laval.
- Austin J. 1970. *Quand dire c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil : 47-56.
- Beacco, J.-C. et S. Moirand. 1995. « Avant-propos » in Beacco, J.-C. et S. Moirand.(dir.). *Les enjeux des discours spécialisés. Les Carnets du Cediscor 3*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle : 9-10.

- Bange, P. 1992. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Les Editions Didier.
- Bange, P. 1996. « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère » in *Les carnets de CEDISCOR 4*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle : 189-202.
- Baillauquès, S. « Le travail de représentations dans la formation des enseignants » in Paquay, L. et all. (éds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck : 41-62.
- Barbier, J.-M. (dir.). 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.M. et Galatanu, O. (coord.). 2004. *Les savoirs d'action : une mise en mots de compétences ?*. Paris : L'Harmattan.
- Barnier, G. 2001. *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barth, M.-B. 1993. *Le savoir en construction*, Retz, Paris, 1993.
- Baudouin, J.-M. et J. Friedrich. 2001. *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bayer, E. 1973. « Analyse de processus d'enseignement » in *Revue française de pédagogie nr 24* : 33-40.
- Benveniste, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Besse, H. et R. Galisson. 1980. *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris : Clé International.
- Bialystok, E. 1990. « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage » in *Le Français Dans le Monde*,
- Bigot ; V. 1996. « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? » in *Les carnets de CEDISCOR 4*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle : 33-45.
- Bigot, V. 2003. « Les comportements langagiers tutélaires des enseignants : réflexions sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants », Cicurel, F. et D. Véronique. (éds), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle :67-86.
- Blum-Kulka, S. 2001. « Pragmatyka dyskursu » in T.A. van Dijk (red.). 2001. *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 214-241.
- Bodergat, J.-Y. 2006. « Dilemmes et ressources de l'accompagnement en formation initiale » in *Recherche et formation nr 51* : 27-42.
- Bouchard, R. 1983. « Les échanges langagiers en classe de mathématiques » in Petitjean, A. et H. Romian. (dir.). *Actes du 2° colloque International de Didactique du Français Langue Maternelle*. Paris : INRP : 204-225.
- Bourdieu, P. 1980. *Le sens pratique*. Paris : Editions du Minuit : 55-98.

- Bourdin, B. 1999. « Mémoire du travail et production langagière : comparaison de l'oral et de l'écrit chez les enfants et les adultes » in *Année psychologique* nr 99 : 123-148.
- Bourassa, M. 2006. *Le cerveau nomade*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bruner, J. 1983. *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bruner, J. 1996. *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz: 126-185.
- Bruner, J. 2006. *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Bronckart, J.-P. 1977. *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelles : Mardaga.
- Bronckart, J.-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. Fristalon, I. 2004. « Les conditions d'émergence de l'action dans le langage » in *Cahiers de linguistique française* 26 / 2004. 345-368.
- Brzezińska, A. 2006. « Jerome S. Bruner : prekursör kształcenia wspomagającego rozwój » in *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas: V-XX.
- Cabra Giné, M. 2007. « Représentations de futurs étudiants catalans et stages pratiques » in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives* : 136-145.
- Campanale, F. 2007. « Evaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes » in Allal, L. et Mottier Lopez L. *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck : 191-206.
- Carlo, C. 2005. « Le « naturel didactique ». Analyse du répertoire d'un enseignant chevronné. » in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial *Les interactions en classe de langue*: 57-66.
- Carton, F. 1985. « Discours oral interactif : repères pour des observations à fins didactiques » in *Langue Française* nr 68 : 85-99.
- Chabrol, C. 2004. « Pour une psycho-socio-pragmatique de l'agir communicationnel » in *Cahiers de linguistique française* 26 / 2004. 197-213.
- Cavalli, M. 2007. « Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratique. » in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives* : 126-135.
- Charaudeau P. et D. Maingueneau. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil.
- Charlier, E. et B.Charlier. 1998. *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck : 19-31.
- Cicurel, F. 1985. *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris : CLE International.

- Cicurel, F. 1994 : « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours de l'enseignement des langues » in *Les Carnets du CEDISCOR 2*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle : 93-104.
- Cicurel, F. 1996a. « L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours. » in *Les carnets de CEDISCOR 4*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle : 77-93.
- Cicurel, F. 1996b. « La dynamique discursive des interactions en classe de langue » in *Le Français dans le monde* numéro spécial *Le discours : enjeux et perspectives* : 66-77.
- Cicurel, F. 1998. « Interactions et enseignement des langues » in *Les Cahiers Pédagogiques* nr 360: 23-25.
- Cosnier, J. et C. Kerbrat-Orecchioni. (éd.). 1987. *Décrire la conversation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Coste, D.1985. « Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère » in *DRLAV Revue de linguistique. Métalangue. Métadiscours. Métacommunication* nr 36 : 63-92.
- Costermans, J. 2001. *Les activités cognitives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Cuq, J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : Clé International.
- Dabène, L. et all. 1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier-CREDIF.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczna podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Dalgalian, G., Lieutaud, S., Weiss, F. 1981. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : Clé International.
- Danis, C. et N. Tremblay. 1985. « Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie » in *Revue des sciences de l'éducation* vol. 11 nr 3 : 421- 440.
- Denhière, G. et S. Baudet. 1995. « Traitement du texte » in Rondal, J.A. et J.-P. Thibault. *Les problèmes de psycholinguistique*. Bruxelles: Mardaga : 43-86.
- Develey, M. 1994. *Peut-on former les enseignants?* Paris : ESF: 66-129.
- Dewey, J. 1988 [1933]. *Jak myślimy?*. Warszawa: Biblioteka Klasyków Psychologii.
- Dijk (van) T.A. (red.). 2001. *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Durand, M. 2008. « Diversité de situations et unité des savoirs en formation des enseignants » in Perrenoud Ph. et all. (sous la direction de). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Université 33-42.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Learning*. Oxford: Blackwell.

- Esperet, E. 1990. « Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs » in *Français dans le Monde Recherche et Application D. Gaonc'h* (coord.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* : 8-15.
- Faingold, N. 2001. « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles » in Paquay, L. et all. (éds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck. 137-152.
- Filliettaz, L. 1996. « Vers une approche interactionniste de la dimension référentielle du discours » in *Cahiers de linguistique française* nr 18 : 33-67.
- Filliettaz, L. 2007. « Les ressources discursives de la réflexivité » *Le Français dans le Monde* numéro spécial *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives* : 158-168.
- Filliettaz, L. 2007. « Production des objets et construction des compétences et formation professionnelle initiale : une approche interactionnelle » in Adé, D. et I. de Saint-Georges, (éds.). *Les objets dans la formation et l'apprentissage : usages, rôles et significations*. Toulouse : Octarès : 1-18.
- Filliettaz, L. 2010. « Les formes situées de l'explicitation de l'action comme dévoilement des savoirs issus de la pratique : le cas des interactions en formation professionnelle initiale » in *Recherches en Education* numéro hors série 1 *Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation* : 97-110.
- Flavell, J.H. 1976. « Metacognitive aspects of problems-solving » in Resnick, L. B. (ed.). *The Nature of Intelligence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum: 231-235.
- Frenay, M. 2001. « Le transfert des apprentissages » in Bourgeois, E. *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université : 37-57.
- Gaté, J.-P. 2000. « Les entretiens métacognitifs à visée pédagogique : vers une clinique éducationnelle » in *Gestion mentale et mobilité de la pensée. Actes du Colloque international de Gestion mentale. Rimouski 14-16 août 2000* : 109-133.
- Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris : Clé International.
- Gauthier, C. (éd.). 1997. *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Goffman, E. 1977. *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa. PIW.
- Goffman, E. 2006. *Rytuał interakcyjny*. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grandcolas, B. 1989. « La Communications dans la classe de langue étrangère » in Bertocchini, P. et E. Costanzo. *Manuel d'autoformation*. Paris : Hachette : 15-17.
- Grzmil-Tylutki, H. 2005. *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Habermas, J. 1987 [1981]. *Théorie de l'agir communicationnel. Tome I*. Paris : Fayard.

- Holec, H. 1989. « A propos de l'autonomie, quelques éléments de réflexion » in André, B. (éd.). *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Paris : Les Editions Didier.
- Hymes, D.H. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Credif.
- Janowski, A. 1995. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Karpińska-Szaj, K. 2005. *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kawka, M. 1999. *Dyskurs szkolny, zagadnienia języka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales t. I*, Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2001. *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan.
- Klein, W. 1989. *Acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Klus-Stańska, D. 2002. *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn : Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kramsch, C. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier.
- Kraschen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Królikowski J. 2002. *Opiekun nauczyciela. Teoria – refleksja – praktyka*. Warszawa, CODN.
- Labocha, J. 1996. « Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy » in Rittel, T. (red.). *Dyskurs edukacyjny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Edukacja" : 31-37.
- La Garanderie (de), A. 1984. *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Editions du Centurion.
- Le Boterf, G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. 1998. *L'ingénierie de la compétence*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Maingueneau, D. 2007. *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.
- Marc, E. et J. Garcia-Locqueneux. 1995. *Guide des méthodes et pratiques en formation*. Paris : Retz.
- Marcel , J.-F. et all. 2002. « Les pratiques comme objet d'analyse » in *Revue de Pédagogie Française nr 138* : 135- 170.
- Marcel , J.-F. 2007. « Compétences et développement professionnels de l'enseignant » in Lemaître, D. et M. Hatano. (coord.). *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Maruszewski T. *Psychologia poznania*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.

- Mezirow, J. 2001. *Penser son expérience*. Lyon: Chronique sociale.
- Minder, M. 1999. *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme coopératif*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Mondada, L. 1998. « De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte » in *Cahiers de Praxématique* nr spécial *Représentation, discours et analyse du discours* : 127-148.
- Mondada, L. et S. Pekarek Doehler. 2001. « Interactions acquisitionnelles en contexte: perspectives théoriques et enjeux didactiques » in *Le Français dans le Monde* nr spécial *Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones* : 107-144.
- Mottier Lopez, L. 2007. « Constitution interactive de la microculture de classe : pour quels effets de régulation sur les plan individuel et communautaire ? » in Allal, L. et L. Mottier Lopez. *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck : 149- 158.
- Mucchielli, R. 1975. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : Les Editions ESF.
- Nader-Grobois, N. 2007. *Régulation, autorégulation, dysrégulation*. Wavre : Editions Mardaga : 9-43.
- Paquay, L. et all. (éds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Parot, F. 2008. *Les fonctions en psychologie*. Wavre : Mardaga : 161-182.
- Pastré, P. 2002. « L'analyse du travail en didactique professionnelle » in *Revue Française en Pédagogie* nr 138 : 9-17.
- Pastré P., Mayen P. et G. Vergnaud. 2006. « La didactique professionnelle » in *Revue française de pédagogie* nr 154 :145-198.
- Pawlak, M. 2009. « Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych w klasie językowej » in Pawlak, M. et all. *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: PTN: 315-335.
- Pearson, A.T. 1994. *Nauczyciel teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pescheux, M. 2007. *Analyse de pratique enseignante en FLE/S*. Paris : L'Harmattan.
- Pécheux, M. et D. Maldidier. 1990. *L'inquiétude du discours*. Paris : Editions des Cendres : 125-175.
- Pekarek Doehler, S. 2002. « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2 ». in Daniel, V. et F. Cicurel. (éds.). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Publications de la Sorbonne nouvelle : 117-130.
- Perraudau, M. 1998. *Echanger pour apprendre. L'entretien critique*. Paris : Armand Colin.

- Perrenoud, Ph. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan : 197-220.
- Perrenoud, Ph. 2001a. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. 2001b. « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». *Recherche et Formation* 36 : 131-162.
- Perrenoud, Ph. et all. (sous la direction de). 2008. *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Université
- Peytard, J. et S. Moirand. 1992. *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette.
- Piaget, J. 1992 [1967]. *Biologie et connaissance. Essai sur les régulations organiques et les processus cognitifs*. Lausanne : Delachaux et Niestlé. p.20-39.
- Piaget, J. et B. Inhelder. 1969. *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pilch, T. i T. Bauman. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Prokop, I. i D. Wiśniewska. 2002. « Metodologia i narzędzia badawcze zastosowane w projekcie » in Wilczyńska, W. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 85-109.
- Puren, Ch. 1999. « L'observation de classe et didactique de langues. Présentation » in *Etude de linguistique appliquée nr 114* : 133-140.
- Py, B. 1990. « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction » in *Le Français dans le Monde Recherches et applications* Gaonac'h, D. (coord.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive* : 81-88.
- Py, B. 1996. « Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle » in *Les Carnets du Cediscor 4*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle : 95-109.
- Py, B. 2004. « Pour une approche linguistique des représentations sociales ». *Langages* 154: 6-19.
- Rabardel, P. 1995. *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Université de Paris VIII: 8-103.
- Reboul, A. et J. Moeschler. 1998. *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris : Armand Colin.
- Ricci, L. 1996. « Le dialogue interrogatif ou les deux faces de la liberté didactique » in *Les carnets du CEDISCOR 4*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle : 131-153.
- Ricoeur, P. 1989. *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Rivière, V. 2006. « Aujourd'hui nous allons travailler sur... Quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques » in *Le Français dans le Monde* numéro spécial *Interactions en classe de langue* : 96-104.
- Rivière V. 2008. « Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde » in *Le Français dans le monde Recherches et Applications* nr 44 : 51-59.
- Rogers, C. 1968. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Noël, B. et all. 1995. « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation » in *Revue française en pédagogie* nr 112 : 47-56.
- Roegiers, X. 2003. *Analyser une action d'éducation ou de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles: De Boeck Université: 11-50.
- Rosner, K. 1989. « Paul Ricoeur – filozoficzne źródła jego hermeneutyki » in Ricoeur, P. 1989. *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy: 5-60.
- Roulet, E. 1996. « Une description modulaire de l'organisation topicale d'un fragment d'entretien » in *Cahiers de linguistique française* 18 / 1996 : 11-32.
- Roegiers, X. 2003. *Analyser une action d'éducation ou de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles: De Boeck Université: 11-50.
- Saint-Pierre, L. 1994. « La métacognition, qu'en est-il? » in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, nr 3 : 529-545.
- Salins, G.-D. (de).1993.*Une introduction à l'ethnographie de la communication: pour la formation à l'enseignement*. Paris : Didier.
- Saussez, F. 2008. « Le langage comme instrument d'une réflexion sur l'expérience : un schéma d'intelligibilité » in Perrenoud Ph. et all. (sous la direction de). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck Université : 59-76.
- Schön, D. 1994 [1983]. *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions logiques.
- Searle, J. 1985 [1969]. *Les actes de langage. Essais de philosophie de langage*. Paris : Hermann : 40-78.
- Sinclair, J. et M. Coulter, 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils*. London: Oxford.
- Skowronek, B.1999. *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*. Kraków : Wydawnictwo Naukowe AP.
- Strelau, J. (red.). 2007. *Psychologia. Podręcznik akademicki. T.I*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tardif, J. 1997. *Pour un enseignement stratégique* Québec : Editions Logiques : 25-85.

- Tardif, J. 1999. *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. 2006. *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, M. et Gauthier, C. 2001. « L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? » in Paquay, L. et all. (éds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck : 209-117.
- Tomlin, R.S. et all. 2001. « Semantyka dyskursu » in *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 45-101.
- Trzebiński, J. (red.) 2002. *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Vasseur, M.-T. 1990. « Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social » in *Français dans le Monde Recherche et Application D. Gaonc'h (coord.) Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* : 89-100.
- Vecchi (de), G. 2000. *Aider les enfants à apprendre*. Paris : Hachette Education.
- Vergnaud, G. 1996. « Au fond de l'action la conceptualisation » in Barbier, J.- M. (éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF : 275-292.
- Vergnaud, G. 2002. « L'explication est-elle autre chose que la conceptualisation ? » in Leutenegger, F. et M. Saada-Robert. (éds.). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck : 31-44.
- Vermersch, P. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. 2004 « Aide à l'explicitation et retour réflexif » in *Education Permanente nr 160* : 71-80.
- Vigner, G. 1990. « Approche cognitive et didactique des langues : des processus aux exercices » in *Français dans le Monde Recherche et Application D. Gaonc'h (coord.) Le Acquisition et utilisation d'une langue étrangère* : 182-191.
- Vion, R. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette Supérieur.
- Vion, R. 1996. « L'analyse des interactions verbales » in *Les carnets de CEDISCOR 4*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle : 19-32.
- Vygotsky, L. S. 1985 [1933]. *Pensée et Langage*. Paris : Editions sociales.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Narzędzia i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN: 56-58.
- Waendendries, M. 1996. « Le guidage du dialogue en classe : analyse d'extraits » in *Les carnets de Cediscor 4*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle : 173-189.
- Wilczyńska, W. (red.) 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. 2002. « Nauczyciel języka obcego jako badacz » in Pawlak, M. et all. *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz : PTN : 493-507.

Wilczyńska, W. i A. Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań glottodydaktycznych*. Kraków: Avalon, Flair.

Wittorski, R. 2003. « L'écriture sur la pratique comme outil de professionnalisation (la contribution de l'écriture sur la pratique professionnelle à la fabrication des savoirs et des compétences » in Douart, O. (coord.). *Dire son métier: les écrits des animateurs*. Paris : L'Harmattan : 47-63.

Wittorski, R. 2004. « Les rapports théorie-conduite dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratique » in *Education permanente 160* : 61-70.

Wittorski, R. (dir.). 2005. *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.

Walkiewicz, B. (red.) 2006. *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.

Wolski, P. 2008. « Autonomia a konstruktywizm » in Pawlak, M. (red.) *Autonomia w nauce języka obcego-co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*. Poznań-Kalisz-Konin: 65-76.

Zajac, J. 2004. *Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères. Exemple du FLE*. Warszawa: Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Zajac, J. 2006. « Une pratique réflexive ou une réflexion sur la pratique - quelques remarques sur le contenu du cours de didactique du français langue étrangère à l'université (cursus reparti sur 5 ans)» in Tomaszewicz, T. (red.). *Vers une nouvelle dimension des études romanes*. Łask : Oficyna Wydawnicza Leksem : 65-82.

Żydek-Bednarczuk, U. i B. Zeler. 1996. «Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym» in Rittel, T. (red.). *Dyskurs edukacyjny*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Edukacja" : 17-30.

Sources électroniques

Bazin H. 2006. « Comparaison entre recherche-action et recherche classique ». document électronique in Bibliographie R-A, disponible sur <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=137#tocto2>. Dernier accès : le 12 juin 2012.

Bourdieu, P. (dir.) 1993. « La situation d'enquête et ses effets » in *Le sens pratique* : http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/bourdieu_pierre. Dernier accès: le 12 juin 2012.

Brugvin, M. 2001. « Paul Ricoeur. Une présence très contemporaine ». www.barbier-rd.nom.fr/M.BrugvinRicoeur.PDF. Dernier accès: le 12 juin 2012.

Cadet, L. 2005. « Le développement du répertoire didactique des enseignants natifs de FLE en formation professionnelle : description et analyse d'un processus de formation professionnelle». http://www.ices.fr/BU/documents/koha_99956/pdf/a2/_cadet_lucile.pdf. Dernier accès: le 12 juin 2012.

Charaudeau, P. « L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit ».in *Le français aujourd'hui* n°123. <http://www.patrick-charaudeau.com/L-argumentation-n-est-peut-etre.html>. Dernier accès: le 12 juin 2012.

- Chioussé, S. 2001. « Pédagogie et apprentissage des adultes. An 2001. Etat des lieux et recommandations ». <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00133764/en/>. Dernier accès : le 12 juin 2012.
- Cicurel, F. 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe » in *AILE 16/2002*. <http://aile.revues.org/801>. Dernier accès: le 12 juin 2012.
- Cicurel, F. 2003. « Figures de maîtres... » in : *Le français dans le monde* nr 326. <http://www.fdlm.org/fle/article/326/fignaire.php>. Dernier accès: le 12 juin 2012.
- Cicurel, F. 2005. « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant » in *Le français dans le monde Recherches et applications* numéro spécial *Les interactions en classe* de langue. <http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/francine-cicurel/articles/f2.pdf>. Dernier accès: le 12 juin 2012.
- Coracini, M. 1994. « Les questions du professeur dans un cours de lecture en langue étrangère » in *Les Carnets du Cediscor 2*. <http://cediscor.revues.org/572>. Dernier accès : le 12 juin 2012.
- Deschenaux, F., Laflamme, C., Belzile, M. 2006. « L'essor des méthodologies qualitatives dans la recherche en éducation : comparaisons de trois revues publiées en France, aux États-Unis et au Québec » in *Recherches Qualitatives* vol. 30(2) : 3-21. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero30%282%29/RQ_30%282%29_Deschenaux-al.pdf. Dernier accès : le 12 juin 2012.
- Dijk (van) T.A. 2009. « Texte, Contexte et Connaissance » in *Semen 27 | 2009*. <http://semen.revues.org/8890>. Dernier accès: le 12 juin 2012.
- Durkheim, E. 1898. « Représentations individuelles et représentations collectives » in *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI. http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.html. Dernier accès: le 12 juin 2012.
- Gadet, F. 2003. « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données ». http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html. Dernier accès: le 12 juin 2012.
- Lapassade, G. 2003. « De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action ». <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=53>. Dernier accès : le 12 juin 2012.
- Le Lardic, M. 2010. « Analyse de pratique et formation des enseignants de français langue étrangère ». <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/45/44/54/PDF/4276.pdf>. Dernier accès: le 12 juin 2012.
- Loiselle, J. et S. Harvey. 2007. « La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites » in *Recherches Qualitatives* vol. 27(1). 40-59. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>. Dernier accès : le 12 juin 2012.
- Marchive, A. et B. Sarrazy. 2009. « Modèles et statut des modèles dans l'enseignement et la formation des enseignants ». http://www.canal-u.tv/auteurs/marchive_alain. Dernier accès: le 12 juin 2012.

- Mondada, L. 2004. « Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction : le pointage comme pratique de prise du tour » in *Cahiers de linguistique française* 26 / 2004. 269-292. <http://clf.unige.ch/num.php?numero=26>. Dernier accès : le 12 juin 2012.
- Mondada, L. et S. Pekarek Doehler. 2000. « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? » in AILE nr 12. <http://aile.revues.org/934>. Dernier accès : le 12 juin 2012.
- Mouchon, J. 1985. « A propos de la notion de "paradoxe de l'observateur" en sciences humaines » in *Revue de sémio-linguistique des textes et discours*. <http://semen.revues.org/3614?lang=fr#article-3614>. Dernier accès : le 12 juin 2012.
- Paillé, P. 2008. « La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires » in *Recherches Qualitatives Volume 27,2* : 133-151. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>. Dernier accès : 12 juin 2012.
- Perrenoud, Ph. 1992. « Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants ». <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html> dernier accès le 12 juin 2012.
- Perrenoud, Ph. 1996. « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. ». http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html. Dernier accès : le 12 juin 2012.
- Perrenoud, Ph. 1998. « Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ? ». http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_29.html. Dernier accès : le 12 juin 2012.
- Py, B. 2000. « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation » in *Acquisition et interaction en langue étrangère*. <http://aile.revues.org/1464>. Dernier accès: le 12 juin 2012.
- Reseau, J. 2004. *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*. Thèse de doctorat : 255-310. <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/thesePDF/TheseJosephRezeau.pdf>. Dernier accès: 12 juin 2012.
- Romero, M. 2004. « Métacognition dans les EIAH ». http://www.margarida-romero.com/cursus/dea_chm_ie/content/romero_transversal.pdf. Dernier accès: le 12 juin 2012.
- Soulé, B. 2007. « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales » in *Recherches Qualitatives* Vol. 27(1). 127-140. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>. Dernier accès : le 12 juin 2012.
- Vial, M. 1996. « Réguler, c'est apprendre ». Conférence pour la Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'Education Nationale. http://www.michelvial.com/boite_96_00/1996-Reguler_c_est_apprendre.pdf. Dernier accès: le 12 juin 2012.

Viau, R. 2001. « La motivation des élèves : pourquoi s'en préoccuper ? Et comment ? ». http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/principales_communication/la_motivation_de_s_eleves_pourquoi_sen_preoccuper_et_comment.pdf. Dernier accès: le 12 juin 2012.

Wilczyńska, W. i A. Cieślicka. 2005. *Stanowisko Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w sprawie kształcenia nauczycieli języków obcych przyjęte na posiedzeniu w Lublinie w dn. 13 września 2005 r.* <http://corydoras.nazwa.pl/ptn/zasoby/szgptn.pdf>. Dernier accès: le 12 juin 2012.

Documents normatifs

Conseil de la Coopération Culturelle et Conseil De L'Europe. 2001. *Cadre Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg : Didier.

Kelly, M. et M. Grenfell. 2004. *Profil européen pour la formation des enseignants des langues étrangères – un cadre de référence.* http://ec.europa.eu/languages/documents/doc489_fr.pdf. Dernier accès: le 12 juin 2012.

Newby, D. et all. 2007. *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale: un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues.* http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf. Dernier accès: le 12 juin 2012.

SemLang. 2009. *Recommandations pour l'optimisation de la formation des enseignants de langues en Europe.* http://www.semlang.eu/Telechargement/Semlang_Recommandations.pdf. Dernier accès: le 12 juin 2012.

Arrêté du Ministre de la Science et de l'Education Supérieure du 17 janvier 2012 au sujet des standards de la formation professionnelle des enseignants. http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf. Dernier accès: le 12 juin 2012.

Arrêté du Ministre de l'Education Nationale du 30 juin 2006 au sujet des standards de la formation des enseignants dans des collèges de formation des enseignants et dans des collèges de formation des enseignants des langues étrangères. J.O. 2006/128/897.

Annexe No 29 à l'Arrêté du Ministre des Sciences et de l'Enseignement Supérieur du 12 juillet 2007 relatif aux standards de formation pour toutes les facultés et niveaux de formation – philologie. J.O. 2007/164/1166.

Résumé de l'étude en polonais

Streszczenie pracy w języku polskim

Dyskurs pedagogiczny w kształceniu początkowym nauczycieli języków obcych

W kontekście zachodzących w zjednoczonej Europie zmian, a także przemian dotyczących naszego prawa edukacyjnego, problematyka efektywności nauczania/uczenia się języków obcych pojawia się w centrum zainteresowań zarówno badaczy procesów dydaktycznych, jak i decydentów odpowiedzialnych za ich organizację. W konsekwencji, coraz częściej podkreślana jest zależność pomiędzy jakością kształcenia nauczycieli, a skutecznością podejmowanych przez nich działań glottodydaktycznych. Aktualny paradygmat kształcenia nauczycieli opiera się na powiązaniu teorii i praktyki, które umożliwi początkującemu nauczycielowi wytworzenie bazy umiejętności czerpiącej w równej mierze z zasobów wiedzy dyscyplinarnej, jak i z własnego doświadczenia. Jednocześnie podkreślany jest dynamiczny charakter kształcenia i konieczność uczenia się przez całe życie zawodowe. W tym kontekście, kształcenie początkowe nauczycieli powinno być nakierowane na inicjowanie postawy refleksyjnej, gwarantującej rozwój osobisty i zawodowy przyszłego nauczyciela.

Sugerowany jest również związek między efektywnością analizy, a zastosowanymi w niej narzędziami wspierającymi proces refleksji podmiotu (np. Altet 1994; Perrenoud 1996, 2001; Charlier 2001; Bronckart 2004). Niniejsza rozprawa jest głosem w dyskusji na temat zastosowania analizy praktyki nauczycielskiej w kształceniu początkowym nauczycieli języków obcych, koncentrując się przede wszystkim na wpływie interakcji społecznych i dyskursywnych zachodzących między uczestnikami procesu analizy na inicjowanie i przebieg refleksji. Zaproponowane w pracy podejście zakłada, że dyskurs pedagogiczny, wynikający z działania dydaktycznego w klasie językowej oraz w sytuacji kształcenia, może mieć wpływ na efektywność analizy i tym samym, na jakość kształcenia. Celem rozprawy jest więc rozpoznanie funkcjonowania analizy praktyki oraz weryfikacja, w jakiej mierze zaproponowane podejście może przyczynić się do wypracowania innowacyjnego kształcenia nauczycieli języków obcych.

Rozprawa składa się z czterech rozdziałów, trzy pierwsze stanowią część koncepcyjną, ostatni przedstawia przeprowadzone badanie, kryterialną analizę uzyskanego korpusu danych

oraz wnioski dotyczące związków między zastosowanym podejściem, a rezultatami kształcenia. Punktem wyjścia do rozważań było ustalenie profilu kształcenia początkowego nauczycieli języków obcych. Specyfika tego kształcenia zawodowego wynika w dużej mierze z wieku, doświadczenia oraz sytuacji życiowej podmiotu. Osoby dorosłe są często bardzo zaangażowane we własne kształcenie, posiadają wewnętrzną motywację oraz nakierowane są na realizację osobistych celów. Z drugiej strony, osoba dorosła posiada bogaty obraz świata, zależny od jej doświadczenia osobistego i szkolnego – siatkę *reprezentacji mentalnych*, rozumianych jako wykształcone przez umysł odzwierciedlenie przedmiotów i osób, ich właściwości, warunków, funkcjonowania, zależności między nimi (Vergnaud 1996), etc. Wynikające z nich *schematy* lub *skrypty działania* (Trzebiński 2002; Schank et Abelson 1977) decydują o zachowaniu człowieka w różnorodnych okolicznościach, również zawodowych, czy kształceniowych. Reprezentacje mają także wpływ na funkcjonowanie *perspektyw znaczenia*, inaczej całości opinii i wierzeń, które warunkują postrzeganie i ocenę rzeczywistości (Mezirow 2001). W konsekwencji, specyfika kształcenia osób dorosłych polega na konieczności modyfikacji zastanych perspektyw i schematów. Wynika stąd, iż uczenie w przypadku dorosłych powinno być transformatywne, tzn. polegać na zmianie jakościowej perspektywy znaczeniowej, która jest możliwa jedynie w wyniku refleksyjnego podejścia do określonej problematyki i konfrontacji podmiotu z sytuacją i problemem nieznaney natury, którego rozwiązanie wymaga rewizji posiadanych przekonań i wiedzy.

Kształcenie nauczycieli pojmowane w tej perspektywie powinno zatem polegać na stwarzaniu okazji do inicjowania postawy refleksyjnej wobec proponowanych treści kształcenia, oraz własnych doświadczeń. Kompetencja zawodowa nauczyciela nie polega w ten sposób na sumie wiedzy natury dyscyplinarnej i metodycznej, lecz na umiejętności mobilizowania różnorodnych źródeł wiedzy i zachowań w zależności od potrzeb związanych z sytuacją szkolną. Taki punkt widzenia odpowiada również wnioskom wynikającym z polskich i europejskich dokumentów normatywnych, które podkreślają konieczność kształcenia refleksyjnego praktyka, otwartego na zmiany i potrzeby społeczne (np. Europejski profil kształcenia nauczycieli języków 2004; Europejskie portfolio dla studentów - przyszłych nauczycieli języków 2007; Rekomendacje dotyczące optymalizacji kształcenia nauczycieli języków w Europie 2009; *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*). Pojmowanie profilu absolwenta w kategoriach zdolności do praktycznej refleksji prowadzącej do modyfikacji zachowań i wiedzy pociąga za sobą konsekwencje w stosunku do metod kształcenia. Zapropionowane w rozprawie podejście opiera je na trzech

podstawowych przesłankach. Pierwsza z nich uwydatnia rolę podejścia pragmatycznego w kształceniu, w centrum którego znajduje się działanie. Po pierwsze, działanie dydaktyczne polegające na aktywizowaniu ucznia do komunikowania w języku obcym. Po drugie, działanie w kształceniu nauczycieli, które polega najpierw na praktyce zawodu, a następnie na refleksyjnym poszukiwaniu sensu i skutków działania dydaktycznego. Szczególnie ważne wydaje się być umiejętne połączenie w kształceniu obydwu aspektów działania. Wiąże się to z drugą przesłanką proponowanego modelu kształcenia, która uznaje za zasadne kształcenie nauczycieli poprzez konstruowanie ich wiedzy i kompetencji. Wydaje się, iż kształcenie oparte na działaniu stwarza okazję do rozwiązywania problemów i budowania nowych znaczeń na bazie doświadczenia i konfrontacji z innymi perspektywami znaczeń. Ważne jest w tym kontekście stwarzanie w kształceniu sytuacji sprzyjających negocjowaniu spostrzeżeń i opinii. Wynika stąd trzecia zasada kształcenia, która opiera się na komunikacji, jako sposobie budowania wiedzy. Wnioski płynące z badań socjokonstruktywistycznych (np. Vygotsky 1985; Bruner 1983), zastosowane w kontekście kształcenia sugerują, że udział przyszłego nauczyciela w działaniu komunikacyjnym, opartym na negocjowaniu treści, argumentacji i wspólnym dochodzeniu do konsensusu (Habermas 1981), może przyczynić się do rozwoju jego refleksyjności, jako składowej kompetencji zawodowej. Tak sformułowane podstawy kształcenia nauczycieli wymagają zastosowania odpowiednich narzędzi. We wnioskach wysunięto hipotezę, że wdrożenie analizy praktyki, jako instrumentu wspierającego kształcenie poprzez doświadczenie, może sprostać wymogom zaproponowanego profilu kształcenia. Ponadto zaproponowana zostaje analiza oparta się na szeroko pojętym działaniu komunikacyjnym, wiążąc je po pierwsze z miejscem komunikacji w dydaktyce języków obcych, a po drugie z funkcjami poznawczymi dialogu racjonalnego w negocjowaniu treści kształcenia. We wnioskach końcowych zaznaczono konieczność znalezienia wspólnego mianownika dla tak rozumianych działań oraz wysunięto wstępną tezę, iż funkcję tę może pełnić dyskurs, który jest działaniem komunikacyjnym nastawionym na współpracę i negocjowanie treści.

Drugi rozdział rozprawy ma na celu ocenę potencjału dyskursu w kontekście kształcenia nauczycieli języków obcych. W celu zrozumienia fenomenu dyskursu przedstawione zostają różne jego ujęcia i koncepcje. Przegląd różnych tendencji interpretacyjnych umożliwia zdefiniowanie i scharakteryzowanie zjawiska oraz uwidocznienie w nim cech szczególnie ważnych z punktu widzenia uczenia się i nauczania. Dyskurs zostaje zdefiniowany jako zjawisko poznawcze i interaktywne, osadzone w kontekście oraz podlegające normom (Charaudeau et Maingueneau 2002), które decydują o

typach i gatunkach dyskursu. W kontekście edukacyjnym wyróżniono *dyskurs pedagogiczny*¹¹⁵, podkreślając jego formę ustną i interaktywną oraz nastawienie na realizację celów dydaktycznych i kształceniowych.

Procesy komunikacyjne zawsze znajdowały się w centrum zainteresowań pedagogiki. Ich rola polegała zasadniczo na stymulowaniu i modyfikacji zachowań oraz działań, na inicjowaniu samodzielnych poszukiwań wiedzy, na ukazywaniu problemów, reprezentacji i schematów działań, etc. Według podejścia socjokonstruktywnego, przyjętego w rozprawie, dyskurs umożliwia współkonstruowanie wiedzy rozumianej jako znaczenie, na drodze porozumienia wynikającego z negocjacji opartej na racjonalnej argumentacji. Jest to dyskurs eksploracyjny, służący rozwiązywaniu problemów, a nie przekazywaniu wiedzy. Takie podejście do roli dyskursu w procesie uczenia się/nauczania związane jest z kognitywistycznym rozumieniem zjawisk komunikacji międzyludzkiej (zob. Van Dijk et Kintsch 1983 ; Denhière et Baudet 1992). Zakłada ono, iż proces produkcji i rozumienia dyskursu polega na interpretacji przez uczestników komunikacji danych dyskursywnych, uzależniając ją od zespołu indywidualnych reprezentacji mentalnych¹¹⁶. Podkreśla się również dynamiczny charakter dyskursu, związany z koniecznością ciągłego „dopasowywania” reprezentacji i treści dyskursu w interakcjach typu bezpośredniego lub pośredniego¹¹⁷ (zob. Kramsch 1984). Wynika stąd, iż jednostka uczy się uczestnicząc w dyskursie. Ta właśnie właściwość dyskursu jest wykorzystywana w uczeniu się/nauczaniu typu konstruktywnego, które podkreśla wpływ szeroko pojętego środowiska na proces kształcenia. W rozprawie starano się wykazać, że istnieją silne związki między budowaniem wiedzy, a dyskursem pedagogicznym. Wynika z tego uznanie dialogu pedagogicznego jako modelu dyskursu pedagogicznego o nastawieniu konstruktywnym, który umożliwia:

- dostosowanie środków pedagogicznych do potrzeb uczącego się,
- aktywację uczącego się;
- negocjację treści;
- budowanie pozytywnych relacji interpersonalnych uczeń/nauczyciel.

¹¹⁵ W pracy rozróżniono dyskurs *pedagogiczny* i *dydaktyczny* odnosząc je do dwóch różnych zakresów działań dyskursywnych. Z jednej strony chodzi o zarządzanie wiedzą *przed lekcją* w powiązaniu z treściami podręczników, dyskursem scenariuszy lekcyjnych, etc., z drugiej zaś strony, ma miejsce działanie interaktywne *w trakcie lekcji*, w wyniku którego informacje, zmodyfikowane przez uczącego, są komunikowane uczącemu się, aktywnie w tym procesie uczestniczącemu (Altet 1994: 10-11). W związku z pełnionymi funkcjami, *dyskurs kształceniowy* jest *dyskursem pedagogicznym* par excellence.

¹¹⁶ Jest to tzw. składowa koncepcyjna dyskursu. Obok niej występują jeszcze: składowa językowa i artykulacyjna.

¹¹⁷ W ujęciu M. Bachtina (1977) każdy akt komunikacji jest interaktywny i przebiega w procesie interdyskursywnej negocjacji treści. W kontekście omawianej rozprawy, każda forma analizy praktyki, również jej formy nieinteraktywne, podlegają procesowi negocjowania znaczeń.

W dydaktyce języków obcych problematyka dyskursu pedagogicznego jest szczególnie ważna w świetle koncepcji dyskursywnych i interakcyjnych akwizycji/uczenia się języków obcych. Istnieje podstawowa zgoda wśród badaczy, co do roli komunikowania się na lekcji języka obcego i konieczności angażowania uczącego się w proces rozumienia, produkowania i negocjowania dyskursu, który jest źródłem wiedzy językowej, miejscem jej budowania oraz praktycznego zastosowania (Kraschen 1983; Long 1996 ; Bialystok 1990; Swain 1995; Py 1990). Wynika stąd szczególna, regulująca, rola dyskursu na lekcji języka obcego, sugerująca specyficzne traktowanie komunikacji, jako miejsca negocjowania treści. Interakcje dyskursywne stają się środkiem do budowania kompetencji językowej i komunikacyjnej ucznia. Takie podejście implikuje określone zachowania dyskursywne uczącego, które winny być w omawianej tu perspektywie przedmiotem kształcenia.

Rozważania dotyczące dyskursu pedagogicznego doprowadzają do sformułowania hipotezy o tkwiącym w dyskursie pedagogicznym potencjale kształceniowym wynikającym z użycia go w interakcji opiekun/stażysta w oparciu o dyskurs pedagogiczny omawianej lekcji. Jest to przesłanka do włączenia dyskursu w analizę praktyki nauczycielskiej, co jest przedmiotem rozważań w następnym rozdziale rozprawy.

Głównym celem trzeciego rozdziału jest ustalenie zasobów analizy praktyki przydatnych w kształceniu początkowym nauczycieli języków obcych, którego model został wypracowany w rozdziale pierwszym oraz ocena przydatności zastosowania specyficznego podejścia dyskursywnego. Za najważniejsze atrybuty analizy praktyki wskazane zostają jej cechy działania komunikacyjnego i refleksyjnego. Z tego punktu widzenia, analiza wpisuje się w proponowany profil kształcenia.

Analiza praktyki sprzyja refleksji na temat wykonanego działania (Schön 1994 [1983]), która z racji tego, iż jest świadoma i introspekcyjna, może stanowić element regulujący kształcenie, poprzez zastosowanie środków prowadzących do decentracji i transformacji zastanych perspektyw i schematów znaczenia. Proces ten zachodzi łatwiej w interaktywnej analizie praktyki nauczycielskiej, która zakłada, że komunikacja może sprzyjać rozwojowi refleksyjności podmiotu. Rozmowa omawiająca działanie, przeprowadzana przez opiekuna i praktykanta, jest rodzajem *dialogu metapoznawczego* (Gaté 2000) umożliwiającego zrozumienie jego motywów i sensu oraz budującego wiedzę i kompetencję nauczyciela.

Wyłonione cechy analizy praktyki sytuują ją pośród najbardziej wartościowych metod kształcenia nauczycieli. W kontekście rozprawy koncentrującej się na wpływie analizy praktyki nauczycielskiej na rozwój refleksyjności podmiotu szczególnie wyróżnione zostały te jej zasoby kształceniowe, które sprzyjają:

- poszukiwaniu znaczenia działania dydaktycznego (analiza praktyki umożliwia werbalizację doświadczenia prowadzącą do uświadomienia jego przebiegu oraz motywów działania);
- regulacji kształcenia, a więc nabywaniu nowych perspektyw i schematów znaczeń. Analiza sprzyja reorientacji działań poznawczych, afektywnych i społecznych (Allal 2007);
- autonomizacji procesu kształcenia, które opiera się w ten sposób na samoobserwacji i samoocenie jednostki, umożliwiając kształtowanie postawy refleksyjnej oraz samodzielne formułowanie przez podmiot wiedzy pochodzącej z działania.

Powyższe rozważania doprowadzają do wniosku, iż dyskurs może stanowić element integrujący różnorodne działania wchodzące w zakres analizy praktyki nauczycielskiej, szczególnie takie, które wykorzystują w kształceniu interakcje dyskursywne i które stawiają za cel pobudzenie refleksyjności podmiotu. Dyskurs jest w tym kontekście brany pod uwagę jako:

- dyskurs *kształceniowy* rozmowy omawiającej praktykę nauczycielską, który stwarza warunki sprzyjające socjokonstruktywistycznej koncepcji kształcenia;
- dyskurs *pedagogiczny klasy językowej*, który staje się obiektem refleksji podmiotu na temat działania dydaktycznego oraz źródła bezpośredniej wiedzy o procesie uczenia się i nauczania języka obcego.

Dyskurs realizowany w trakcie analizy praktyki nauczycielskiej jest miejscem ujawniania się przekonań podmiotu na temat procesu uczenia się i nauczania języków obcych oraz konstruowania reprezentacji na temat zawodu. Z tej perspektywy, ważne jest, by dyskurs umożliwiał, poprzez zastosowane strategie interaktywne i działania dyskursywne, konstruowanie kompetencji zawodowej zgodnej z planowanym profilem kształcenia. W kontekście rozprawy, dyskurs kształceniowy powinien ujawniać próby współkonstruowania treści kształcenia. Takie ujęcie dyskursu kształceniowego związane jest z zastosowaniem specyficznych narzędzi, które mogłyby ułatwić proces interaktywnego konstruowania wiedzy nauczyciela. Dyskurs pedagogiczny omawianej w analizie lekcji wydaje się spełniać oczekiwania w zakresie porządkowania refleksji podmiotu, przybliżania przebiegu lekcji, ujawniania roli interakcji dyskursywnych na proces akwizycji języka i z tego powodu uznany zostaje w rozprawie za ważne narzędzie wsparcia analizy praktyki w kształceniu nauczycieli języków obcych.

Postawiona w ten sposób teza zostaje poddana empirycznej weryfikacji w ostatnim rozdziale pracy, który podejmuje próbę opisu i oceny wartości dyskursu pedagogicznego dla kształcenia nauczycieli języków obcych, na przykładzie praktyk pedagogicznych słuchaczy III roku Specjalności języka francuskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy. Przeprowadzone badanie ma na celu ustalenie:

- czy dyskurs kształceniowy realizowany w trakcie rozmów omawiających działanie nauczycielskie jest dyskursem pedagogicznym o nachyleniu konstruktywistycznym;
- w jaki sposób dyskurs kształceniowy przyczynia się do konstruowania kompetencji zawodowej stażysty, a w szczególności jego postawy refleksyjnej;
- w jaki sposób obserwacja dyskursu pedagogicznego klasy językowej wspiera wybrane zasoby analizy praktyki nauczycielskiej;
- czy analiza dyskursu kształceniowego świadczy o modyfikacjach zachodzących w wiedzy i kompetencji podmiotu.

Przeprowadzone badanie jest *badaniem w działaniu*, które zgodnie ze swoją metodologią zakłada łączenie celów edukacyjnych i badawczych (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010). W dotyczącym rozprawy kontekście, jest to *badanie-kształcenie* w stosunku do uczestników projektu (tak słuchaczy jak i badacza-uczestnika badania), którzy w jego wyniku rozwijają nowe kompetencje, oraz *badanie rozwojowe* w stosunku do instytucji kształcącej, dzięki wypracowaniu innowacyjnej procedury i narzędzi analizy praktyki. Badanie zostało zrealizowane w trakcie trzech etapów. Pierwszy z nich miał na celu zbadanie potencjału tkwiącego w zastosowaniu w analizie praktyki dyskursu z omawianej lekcji. Przeprowadzenie go miało wpływ na zaplanowanie i realizację następnych etapów w zakresie zastosowanych narzędzi analizy. W ten sposób, w trakcie etapu drugiego, w analizie zastosowane zostało narzędzie używane w NKJO od połowy lat 90-tych do omawiania i oceny przeprowadzonej przez słuchacza lekcji. Ponadto, do badania włączona została cała grupa słuchaczy III roku, która pozostała w nim do końca etapu trzeciego. W trakcie jego trwania, zostało wypracowane nowe narzędzie wspierające analizę praktyki z użyciem dyskursu z omawianej lekcji. Etap ten przebiegał następująco:

- w ramach praktyk stażyści przeprowadzili lekcje, które zostały zarejestrowane;
- każdy z nich dokonał transkrypcji przeprowadzonej lekcji i przesłał ją do opiekuna badacza;
- opiekun i stażysta przeanalizowali dyskurs pedagogiczny lekcji z użyciem wypracowanego w badaniu narzędzia *Guide de lecture du discours de classe*, zapisując swe uwagi i refleksje;

- każdy stażysta odbył rozmowę omawiającą zarejestrowaną lekcję, z zastosowaniem wyników użycia *Guide de lecture* w refleksji nad dyskursem pedagogicznym przeprowadzonej lekcji;
- wszystkie rozmowy omawiające zostały zarejestrowane;
- opiekun-badacz dokonał transkrypcji rozmowy oraz poddał tak powstały dyskurs kształceniowy analizie konwersacyjnej oraz pragmatycznej i funkcjonalnej dyskursu.

W przeprowadzonej w ostatnim rozdziale analizie korpusu danych skupiono się najpierw na ocenie dyskursu kształceniowego z punktu widzenia działań dyskursywnych opiekuna-badacza, słuchaczy oraz walorów kształceniowych przeprowadzonej interakcji. Z realizacji tego pierwszego celu analizy wynika, iż stosowane w nim strategie oraz działania dyskursywne i interpersonalne nakierunkowane są na negocjowanie treści analizy i dążą do rozbudzenia refleksyjności podmiotu. Jednak efektywność dyskursu ograniczona jest istniejącymi między uczestnikami badania stosunkami społecznymi, reprezentacjami mentalnymi stażystów na temat kształcenia, oraz ich nastawieniem do realizowanego badania-kształcenia. Drugim celem analizy danych było ustalenie wpływu wprowadzonej do analizy praktyki procedury, wykorzystującej dyskurs pedagogiczny przeprowadzonej przez słuchaczy lekcji, na skuteczność dyskursu kształceniowego w zakresie pogłębiania refleksyjności podmiotu. Uzyskane wyniki wskazują na zasadniczo pozytywny wpływ zastosowanych narzędzi, w szczególności w zakresie porządkowania rozmowy omawiającej, wzbogacania wiedzy uczestników na temat komunikacji na lekcji języka obcego czy pobudzania refleksyjności przyszłych nauczycieli. Analiza wykazała także różne ograniczenia w zastosowaniu dyskursu pedagogicznego w analizie praktyki, wśród których najważniejsze wydają się być trudności poznawcze związane z problematyzacją oraz konceptualizacją wiedzy pochodzącej z doświadczenia.

We wnioskach końcowych określono, na podstawie interpretacji wyników analizy, jaka była progresja uczestników badania w zakresie wybranych umiejętności, mających wpływ na komponent refleksyjny kompetencji zawodowej przyszłego nauczyciela: umiejętności werbalizacji doświadczenia, poszukiwania jego motywów, zdolności do samoobserwacji i samooceny, do uczestniczenia w konstruktywnym dialogu, etc. Oceniony został również postęp uczestników badania w rozumienia funkcjonowania oraz wpływu interakcji dyskursywnych na proces uczenia się/nauczania języków obcych poprzez obserwację dyskursu pedagogicznego na lekcji.

Przedstawione wyniki ukazują trudności słuchaczy w obszarze refleksji metapoznawczej oraz w percepcji wpływu dyskursu pedagogicznego na akwizycję języka obcego. Największe trudności dotyczą umiejętności poszukiwania i werbalizacji przesłanek działania dydaktycznego oraz uogólniania wniosków płynących z analizy. Biorąc pod uwagę wpływ tych elementów na stabilność efektów kształcenia transformatywnego, można obawiać się, iż planowany efekt analizy praktyki w tym zakresie został osiągnięty tylko częściowo. Najpoważniejsze trudności związane z obserwacją dyskursu pedagogicznego lekcji języka obcego dotyczą umiejętności percepcji walorów konstruktywnych dyskursu, przebiegającego w interaktywnych negocjacjach znaczeń.

Przeprowadzone badanie wskazuje na potencjał tkwiący w zastosowanej procedurze i narzędziach, dzięki którym wzrasta zaangażowanie słuchaczy we własny proces kształcenia, a ich refleksja na temat procesu dydaktycznego jest bogatsza, a ponadto ukierunkowana i kryterialna. Rozmowa omawiająca lekcję jest zorganizowana wokół wybranych elementów dyskursu pedagogicznego, a jej uczestnicy posługują się tym samym metajęzykiem, wypracowanym w trakcie badania w działaniu. W końcu, zapoczątkowany zostaje świadomy proces kształtowania postawy refleksyjnej przyszłego nauczyciela języków obcych. W konsekwencji, przeprowadzone badanie, mimo, że ze względu na swój zasięg, nie może aspirować do uogólnienia wyników na cały obszar kształcenia nauczycieli języków obcych poprzez analizę praktyki, posiada pewien potencjał aplikacyjny i badawczy.

Zastosowanie zaproponowanego podejścia w innych kontekstach może doprowadzić (biorąc pod uwagę różnorodne trudności związane z wdrażaniem analizy praktyki w kształceniu nauczycieli) do zwiększenia efektywności kształcenia refleksyjnego nauczyciela języków obcych. Dzięki wypracowaniu specyficznych narzędzi i procedur, może wzbogacić stosowane metody kształcenia nauczycieli i przyczynić się do profesjonalizacji zarówno nauczycieli języków obcych (początkujących i doświadczonych w kształceniu ustawicznym), jak również kadr odpowiedzialnych za ich kształcenie.

Kontynuacja zainicjowanych badań, może być dwuaspektowa. Z jednej strony nowe badania mogą skupić się na pogłębieniu analizy problemów badawczych już branych pod uwagę (np. badanie wpływu obserwacji przeprowadzonej analizy praktyki na refleksyjność osób kształconych, czy związek między stopniem dyrektywności analizy praktyki, a poziomem refleksji podmiotu), z drugiej mogą rozszerzyć pole badania na takie jej obszary jak: kształcenie ustawiczne nauczycieli, czy modyfikacje postaw i umiejętności zawodowych osób odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych.

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA
W POZNANIU
Wydział Neofilologii

Wiesława Burlińska

**LE DISCOURS PÉDAGOGIQUE DANS LA FORMATION
INITIALE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES
ÉTRANGÈRES**

Dyskurs pedagogiczny w kształceniu początkowym
nauczycieli języków obcych

ANNEXES

Praca doktorska
napisana pod kierunkiem
prof. UAM dr hab. Katarzyny Karpińskiej-Szaj

POZNAŃ 2012

Annexes

Contenu

Annexe I

Règles de transcription	239
-------------------------------	-----

Annexe II

Guide de lecture.....	240
-----------------------	-----

Annexe III

Transcription 1	244
Transcription 2.....	258
Transcription 3.....	271
Transcription 4.....	285
Transcription 5.....	294
Transcription 6.....	304
Transcription 7.....	314

Annexe I

Règles de transcription

T	Tuteur
E2 :E3...	Etudiants en formation
Robi:::ć	Allongement de la dernière syllabe
+ ; ++ ; +++	Pauses (courte, moyenne ; longue)
Tak=	Chevauchement
=właśnie	
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
□że tak jest□	Ralentissement du débit
□ że tak jest□	Accélération du débit
<u>Tylko</u>	Mot accentué
(śmiech)	Commentaire pour le non (para) verbal
[konsultuje]	Commentaire du chercheur
(xxx)	Fragment inaudible

Annexe II

Guide de lecture du discours de classe

Cette version du Guide de lecture du discours de classe constitue la forme basique à partir de laquelle étaient créés, selon les besoins constatés, les Guides individualisés des formés.

Guide de lecture du discours de classe	
<p><i>En lisant la transcription de la leçon vous êtes prié de suivre le questionnaire ci-dessous. Vos réactions à la problématique posée devant permettre une meilleure communication lors de l'entretien de commentaires, tâchez à chaque question de vous référer aux épisodes concrets de la leçon (fragments de la transcription de votre leçon).</i></p>	
Questions	Références/Remarques
<p>Communication en classe</p> <ol style="list-style-type: none">1. Quels sont les objectifs de la communication en français pendant le cours ?2. Quelles sont les fonctions de l'emploi éventuel de la langue polonaise ?3. L'emploi du polonais est-il toujours justifié et opportun ?4. Tous les participants de la communication y sont engagés à parts égales ?	
<p>Interactions en classe</p> <ol style="list-style-type: none">1. Comment et par qui les interactions sont-elles initiées?2. Sont-elles nombreuses ?3. Sont-elles courtes/longues ?4. Quelles interactions dominant (enseignant – élève(s) ; élève(s)-élève(s))? Pourquoi ?5. Les interactants-élèves gardent-ils une attitude passive ou active dans les échanges, prennent-ils parole sans encouragement de l'enseignant ?6. A quoi les interactions servent-elles ? Quel est leur rôle dans la	

<p>réalisation des objectifs de la leçon ?</p>	
<p>Discours de classe</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comment se construit le discours de classe ? 2. Quelle est la longueur des énoncés des interactants ? 3. Quelles fonctions remplissent les échanges en classe ? 4. Le discours contribue-t-il à la construction du savoir et des compétences des apprenants ? Comment ? 5. Qui décide des échanges en classe ? Qui distribue la parole ? Comment le fait-il ? 6. Qui décide des thèmes du discours en classe ? 7. Comment se déroule le traitement des erreurs ? 8. Quel est le rôle du métalangage ? 	
<p>Teacher talk</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quel type de questions l'enseignant privilégie-t-il (ouvertes/fermées ; courtes/longues) ? 2. Pourquoi pose-t-il des questions ? 3. Attend-il des réponses immédiates ? 4. Quelles questions suscitent des réponses plus développées ? 5. Quels feedbacks donne-t-il aux apprenants ? A quoi servent-ils ? 6. L'enseignant a-t-il son propre style de parler (caractéristiques sémantiques, stylistiques, rhétoriques, autres) ? 	
<p>Discours des apprenants</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Parlent-ils beaucoup ? Les réponses aux questions sont-elles brèves ou développées ? 2. Existe-t-il une relation entre le genre de question posée et la réponse des apprenants ? 3. Les apprenants peuvent-ils choisir librement les structures de langue ou celles-ci leur sont imposées ? 	

<ol style="list-style-type: none"> 4. Sont-ils engagés dans leur apprentissage ? Comment cet investissement se traduit dans leur discours ? 5. Participent-ils dans les réparations des erreurs (les leurs et celles des autres) ? 	
<p>Action planifiée/action réalisée</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quels sont les épisodes de la leçon qui décalent par rapport à la fiche ? Pourquoi ? 2. Est-ce que la fiche a prévu le questionnement/raisonnement des apprenants ? 3. Le discours réalisé diffère-t-il du discours planifié ? 4. Les objectifs planifiés sont –ils réalisés ? 	
<p>Stratégies pédagogiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comment se déroulent les procédures d'élucidation du sens (des mots, phrases, etc.) ? 2. Comment sont formulées les consignes ? Sont-elles claires ? 3. Comment l'enseignant explique les problèmes linguistiques (grammaire, lexique, etc.) ? 4. Observe-t-on des stratégies interactives ? 5. Observe-t-on la négociation dans l'élaboration des connaissances ? 	
<p>Réflexion métacognitive</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. D'où vient l'idée de faire une telle leçon ? 2. Pourquoi un tel déroulement ? 3. Comment a été planifiée cette leçon ? 4. Comment expliquer le choix des supports ? 5. Trouves-tu ta façon de planifier la leçon adéquate ? 	

Annexe III

**Transcriptions des entretiens de commentaires réalisés durant la IIème
étape de la recherche et soumis à l'analyse**

E2	Transcription 1
E3	Transcription 2
E4	Transcription 3
E5	Transcription 4
E6	Transcription 5
E7	Transcription 6
E8	Transcription 7

Transcription 1

- 1 T: Chciałabym +żebyś zrobiła □ podzieliła □ się po przeprowadzeniu tej lekcji po obejrzeniu jej po zrobieniu tej transkrypcji i wypełnieniu tej guide żebyś zrobiła refleksję ogólną
- 2 E: Aha więc już na początku od razu uczniowie mi zrobili pod górkę+ uczniowie dali ich wesołe teksty na pewno pani słyszała (xxx) oprócz tego niektóre rzeczy od razu tłumaczyłam im na polski a mogłam próbować po francusku □ ja próbowałam im to tłumaczyć po francusku □ ale oni nie+ więc tłumaczyłam po polsku ++ no i mało interakcji trochę mi było + były interakcje między uczniami ale jednak nie tak dużo jej ↓
- 3 T: Skąd wziął się pomysł na taką lekcję ↑
- 4 E: Na fonetykę ↑
- 5 T: Po pierwsze na fonetykę ale tak naprawdę to nieważne ++ raczej skąd ten pomysł ↑ że tą lekcję zrobić tak a nie inaczej ++to jakie było rozumowanie pani ↑
- 6 E: Aha w ten sposób ↓
- 7 T: Tak to mnie interesuje + jakie były ćwiczenia et cetera
- 8 E: To na początku szukałam w książkach i te ćwiczenia wydały mi się najciekawsze ++ żeby zainteresować a nie+++ zniechęcić do pracy
- 9 T: Uhm + skąd taki pomysł na budowę lekcji + na rolę nauczyciela etcetera ↑
- 10 E: Tak jakoś nie przyszła mi inna opcja + ta mi przyszła + tak że oni sami na początku+ muszą dojść do tego sami wyćwiczyć sobie te dźwięki a dopiero potem to przedstawienie na forum klasy +nie chciałam nie chciałam że to ja im od początku czytałam □ bo to by nie dało sensu □
- 11 T: Jakie były cele lekcji ↑
- 12 E: Żeby nauczyli się rozróżniać + nosówki te tutaj
- 13 T: I czy on jest zrealizowany ten cel
- 14 E: Nie +na pewno nie+ bardzo trudne są+ żeby+ rozróżnić
- 15 T: No ale pani teraz patrzyła na tę lekcję
- 16 E: No nie może niektórzy załapali różnicę między ą i ę ↑
- 17 T: Ale czy był moment na lekcji że im pani wytłumaczyła na czym to polega
- 18 E: Tak bo to była kontynuacja

- 19 T: To było na poprzedniej lekcji tak ↑
- 20 E: Tak
- 21 T: Ale to co mnie uderzyło ++ gdzie to jest w fiszce ↑ a tutaj ++ [cytuje fragment fiszki] tego na lekcji nie ma
- 22 E: To znaczy +ja chciałam żeby oni wzajemnie sprawdzili sobie jak zrobili + może źle się wyraziłam
- 23 T: Chyba nie + chyba wyraziła się pani dobrze +tylko nie było całkowitego zrozumienia tego
- 24 E: No tak
- 25 T: Szkoda wiele tego nie było ++ bo tak naprawdę czy jest zrealizowany cel lekcji + czego się nauczyli ↑ nasza refleksja++ teraz+ pani i moja
- 26 E: ++ może nie do końca nauczyli się rozróżniać te dźwięki ale:::
- 27 T: No dobrze rozróżniać a mówić a wyprodukować ↑
- 28 E: No nie+ wszystkie dźwięki ale próbowali mimo wszystko
- 29 T: Czy był gdzieś moment na lekcji gdzie oni mówili te dźwięki +nigdzie
- 30 E: (xxx)
- 31 T: No to zobaczymy++ communication en classe ++ co byś powiedziała na jej temat↑
- 32 E: Część rzeczy tłumaczyłam im niepotrzebnie ↓ ++ od razu po polsku ↓
- 33 T: No właśnie +czy użycie polskiego było zawsze uzasadnione
- 34 E: małe było
- 35 T: Małe ale +czy zawsze uzasadnione
- 36 E: Tutaj na przykład nie rozumieli słówka więc im powiedziałam po polsku
- 37 T: Tak nie ma tutaj++ problemu (xxx) jakie są cele tej communication en francais en cours po co ona była ↑
- 38 E: Żeby naśladowali te::: dźwięki i próbowali je rozróżniać +czyli jednak++
- 39 T: Ale czy było na lekcji miejsce na komunikację prawdziwą czy są=
- 40 E2: =nie
- 41 T: (xxx) czy nie miała pani takiego wrażenia ++że ta komunikacja była taka sztuczna w wyniku wyborów dokonanych bo to są ćwiczenia fonetyczne

- oczywiście ↓
- 42 E: Tak
- 43 T: Czy ta komunikacja nie sprowadziła się do takiego tresowania++
ćwiczenie+ zróbcie ćwiczenie +zróbcie (xxx) i gdybyśmy spojrzeli na tę
transkrypcję ↑
- 44 E: Tak to jest odpowiedź ucznia + Pytanie
- 45 T: Cyk cyk dalej
- 46 E: Nie ma momentu na pogadanie
- 47 T: Ja bym chciała zwrócić uwagę na długość replik tych interakcji +++ na
przykład tutaj [cytuje z transkrypcji] trochę dłuższe są wypowiedzi
nauczyciela ale też nie długie □ zobacz jak to wygląda □ [pokazuje
repliki w transkrypcji] i tak wydaje mi się jest do końca
- 48 E: Tak
- 49 T: O czym świadczy ten dyskurs
- 50 E: O mojej niewiedzy ++ że bałam się czegoś + bałam się coś powiedzieć
czy↑
- 51 T: Może też
- 52 E: Żeby jakiejś gafy nie strzelić ↓
- 53 T: Ale patrząc szerzej + ty pytasz krótko bo ty chcesz ↑
- 54 E: Od ucznia=
- 55 T: =Odpowiedzi+ ty nie chcesz z nim żadnej komunikacji ++bo ty boisz się=
- 56 E: =Boję się
- 57 T: (xxx) ale z drugiej strony +czy ty uważasz że to jest dobrze++ jak teraz
patrzysz ↑
- 58 E: Czemu nie ++ jakby akurat coś powiedział ↑
- 59 T: Nawet gdyby zeszło z torów=
- 60 E: =Tak byłoby nawet □ takie niespodziewane □ to byłoby lepiej + byłoby
taką reakcją + moją i tego ucznia
- 61 T: (xxx) więc dzięki tej transkrypcji ++rzuca nam się w o:::czy
- 62 E: Tak
- 63 T: Że posiekany jest ten dyskurs ++przy czym jest równowaga między ilością

twojego i ich słowa

- 64 E: No jest (...)
- 65 T: Więc widzisz komunikacja musi z jednej strony służyć realizacji tematu ale z drugiej strony musi być miejsce żeby mówić ++a oni nie mówią
- 66 E: Nie mówią
- 67 T: (xxx) a dalej est-ce que tous les participants sont engagés à parts égales↑
- 68 E: Nie nie są
- 69 T: Dlaczego ↑
- 70 E: Ci co są słabsi+ nie zgłaszają się a ci co wiedzą o co chodzi sami się zgłaszają ++ sama widzę teraz że mam takich uczniów którzy sami sami się zgłaszają i ja ich biorę=
- 71 T: A ty uważasz że tak powinno być ↑
- 72 E: Nie nie powinno tak być
- 73 T: Ci słabsi mają mieć szansę się polepszyć
- 74 E: Jak próbuje ich się wyciągnąć +to i tak nie chcą +no
- 75 T: A to powinno guzik nauczyciela obchodzić czy oni chcą +chyba ↑
- 76 E: No właśnie=
- 77 T: =Jakaś tam szansę im stworzyć ↑
- 78 E: Ja gdzieś tam spróbowałam ++ ale nie zawsze mi się udało
- 79 T: No a interactions en classe ogólnie mówiłaś że one ci się za bardzo ++ nie udały ↑
- 80 E: Nie udały ++ chyba tylko w jednym zadaniu □ głównie jak pracowali w grupach □ to pracowali razem i mieli możliwość + że razem układali te zdania +ale to była tak + że układali razem +□ tak sadzę □ a potem to po prostu odczytali
- 81 T: odczytali
- 82 E: Więc to nie było jednak ↑
- 83 T: A przecież mo: głaś dać jakiś element niepewności (xxx) ++Comment les interactions sont-elles initiées ↑
- 84 E: No to głównie przez nauczyciela ++nie było tam +żeby uczeń
- 85 T: Jak byś określiła ten typ nauczania+++ ty byłaś z przodu oni siedzieli

drętwo+ nie +raz po raz tylko jakiś chłopak coś strzelał

- 86 E: W ogóle byli obrażeni że są nagrywani ++ paragrafy nam strzelali + jeden tata był prawnikiem i on mówił to jest nielegalne □ ja się nie zgadzam □ jeden nam wyszedł powiedział +ja nie będę na kamerze to jest wizerunek to jest twarz ja się nie zgadzam i on właśnie kręcił
- 87 T: On kręcił tak ↑
- 88 E: W Inowrocławiu też się burzyli
- 89 T: Czy interakcje są liczne ↑
- 90 E: Nie
- 91 T: Jakie są ++bo my chyba nie rozumiemy się + □ z pojęciem interakcja są ciągłe□ interakcje ++ między nauczycielem i uczniem
- 92 E: między nauczycielem i uczniem++ a mi chodzi tych między uczniami↓
- 93 T: Ale to też są interakcje ++możemy powiedzieć że dominuje nauczanie frontalne +interakcje między nauczycielem i uczniem (xxx) czy te interakcje są krótkie czy długie ↑ to powiedziałyśmy że raczej::j
- 94 E: krótkie
- 95 T: krótkie
- 96 E: uhm
- 97 T: To świadczy o takim posiekaniu dyskursu
- 98 E: Tak to widać
- 99 T: Jakie interakcje dominują też powiedziałyśmy +a dlaczego ↑
- 100 E: ++To jest teraz Pytanie ++ dobre
- 101 T: No właśnie pomyśl +dlaczego to tak wyszło □ przecież ty tak nie chciałaś □
- 102 E: No właśnie + a ja chciałam żeby oni mówili
- 103 T: Pomyśl teraz nad tym +jak tę lekcję przygotowywałaś +ty się gdzieś pomyliłaś tylko gdzie ↑ □ co wynika wyłącznie z braku doświadczenia □ chodzi o to gdzie jest ten błąd żeby drugi raz go nie popełnić
- 104 E: No właśnie ++żeby tak nie
- 106 T: Skąd się wzięło to że to ty stałaś cały czas z przodu gdy przecież wy tak nie lubicie
- 107 E: No właśnie że byłam tak luźna

- 108 T: Nie + kontakt z klasą ty masz dobry ++to nie jest twój problem
- 109 E: Tylko ta interakcja
- 110 T: Spróbuj zastanów się z czego wyszła ta lekcja w której jest tak mało interakcji ↑
- 111 E: Może bałam się że mi coś popsują i że to pójdzie w inny tor ↑
- 112 T: Nie Marta
- 113 E: Nie ↑ bo ciężko + ja wiem czego mi brakuje brakuje mi interakcji++ ja to:: wiem tylko:: za każdym razem gdy próbuję zrobić coś z interakcją to ja mam ścianę bo poziom tych klas tutaj jest po prostu tak niski że ja po prostu nie wiem co ja mam z nimi zrobić+ cokolwiek + jak byłam tutaj pierwszy tydzień cokolwiek nie zrobiłam to było za trudne ↑ zresztą=
- 114 T: =ok + ale to chodzi o ćwiczenia które przygotowałaś to tam masz odpowiedź na to +++ weźmy na przykład te drugie ćwiczenia które są bardzo fajne ale czy one inicjują interakcje ↑++ □ mówię językowe a nie współpracę w grupie □ bo to są dwie różne rzeczy
- 115 E: Tak tak
- 116 T: Oni współpracowali w grupie po polsku (xxx)
- 117 E: No to mogłam wykorzystać jakieś słowa żeby sobie stworzyli jakieś zdanie
- 118 T: No to by sobie znowu napisali je sobie sami po cichu na kartce
- 119 E: No właśnie
- 120 T: (xxx) no bierze na przykład słowo::
- 121 E: Ballon
- 122 T: Ballon i ma coś z tym zrobić++ ty przewidziałaś gdzie indziej takie ćwiczenie+ to z historyjkami
- 123 E: Mieli mówić historyjki
- 124 T: Ale czy to były dialogi ↑
- 125 E: Nie
- 126 T: Znowu była interakcja nauczyciel-uczeń ++ i ty z nimi nie rozmawiałaś+ ty odbierałaś od nich napisałaś □ très bien très bien □ stałaś z przodu i mówiłaś tak très bien=
- 127 E: =Tak nie może być
- 128 T: (xxx) rolą nauczyciela jest stworzenie okazji na przykład do użycia

nosówek +do mówienia +a ty im tych okazji nie stworzyłaś (xxx) Est-ce que les élèves prennent la parole sans encouragement ↑

- 129 E: tak
- 130 T: Tak ↑ no gdzie masz + pokaż ↑
- 131 E: Acha na początku ++ nie + □ ja muszę zobaczyć □
- 132 T: Weź ++znajdź ↑
- 133 E: To w trzecim+ kiedy pracowali w dwóch ekipach ↑
- 134 T: Tam gdzie obrazki
- 135 E: Nie ++tam gdzie pokazywałam w męskim i żeńskim musieli powiedzieć
- 136 T: No tak +ale czy to było zabieranie głosu ↑ czy po prostu □ nie wiem □ on nie mówił tutaj coś od siebie +oni raczej reagowali behawioralnie ++na to
- 137 E: Na to uhm=
- 138 T: =To co im pokazywałaś++ ja w ogóle chciałam ++jak już poruszyłaś +++ to + ćwiczenie to chciałabym powiedzieć że ono znowu było trochę zachwiane wiesz dlaczego + a czemu służą te interakcje jeszcze
- 139 E: (xxx)
- 140 T: Uhm ↑ bo wiesz jeśli wchodzi nauczyciel na lekcje i zaczyna rozmawiać z uczniami +to po co on zaczyna z nimi rozmawiać po francusku ↑
- 141 E: No żeby ich czegoś nauczyć żeby im coś przekazać
- 143 T: A::: jaką formę + a przekazać mówisz ↓ Chyba nie mówiło się tutaj przez te lata o przekazywaniu ↑
- 144 E: Nie + nauczyć
- 145 T: No to on swoim językiem daje im przykład + oni potem mają sami gadać i próbować ↑
- 146 E: No tak tak
- 147 T: No to ja się pytam+ na twojej lekcji interakcje czemu służyły ↑
- 148 E: [Słuchacz milczy]
- 149 T: Mamy tutaj właśnie interakcję [pokazuje w transkrypcji] Qui travaille sur un bateau I odpowiedź le marin + no mamy taką wymianę
- 150 E: uhm
- 151 T: Ty na to très bien to jest taka typowa trójca

- 152 E: tak
- 153 T: □ Pytanie odpowiedź feedback □
- 154 E: Pytanie odpowiedź feedback
- 155 T: Trójca i cały czas u ciebie są trójce
- 156 E: Tak
- 157 T: (xxx) czyli interakcje służą czemu ↑
- 158 E: No wydobyć tej odpowiedzi (xxx)
- 129 T: Zrealizowaniu tego ćwiczenia +tak
- 160 E: Tego ćwiczenia +tak
- 161 T: A nie komunikacji ↓
- 162 E: Uuu nie
- 163 T: Nie ma w ogóle komunikacji ++ jedyna którą widzę to ta [czyta fragment transkrypcji] jest to jedyna prawdziwa która się tutaj zdarzyła
- 164 E: Tak tak (xxx)
- 165 T: Czy ty nie uważasz że: e jeśli pojawiają się na lekcji nowe słowa to uczniowie nie powinni wiedzieć dlaczego ↑ □ to akurat uczniowie wiedzieli bo nosówki □ ale nie uważasz ++ czy ty wytłumaczyłaś większość słów ↑
- 166 E: A w tym tekście na przykład nie nie ++ było tłumaczone
- 167 T: No Marta wyobraź sobie że ja przychodzę do was na zajęcia +każę wam coś robić+ daję wam nowe rzeczy +nie tłumaczę wam i koniec co byście powiedzieli ↑
- 168 E: No byłaby wielka obraza że nauczyciel coś zrobił i nie wytłumaczył
- 169 T: Przyszedł pokazał i poszedł
- 170 E: Pokazał i poszedł dokładnie
- 171 T: Ty tak biegłaś do przodu z tymi nosówkami że połowę lekcji mieli wrażenie że są sytuacji absurdałnej bo nie wiedzą o czym mowa
- 172 E: Tak zależało mi na tej fonetyce że zapomniałam o podstawowych rzeczach
- 173 T: Tak +zapomniałaś o sensie +a sens + □ chyba zgodzisz się □
- 174 E: Tak=

- 175 T: =Jest najważniejsze
- 176 E: Żeby wiedział o czym mówi
- 177 T: Zobaczmy teraz +discours de classe □ trochę już o tym mówiłyśmy □
comment se construit le discours de classe
- 178 E: No to +że nauczyciel mówi +a uczniowie tak mniej ↓
- 179 T: Na zasadzie +ich pasywności nie
- 180 E: Tak
- 181 T: uhm
- 182 E: I te dialogi też są krótkie co mówili ↑
- 183 T: Jakie funkcje ma to na celu +to też mówiłyśmy chyba ↑
- 184 E: Wydobyć odpowiedzi i realizacja zadań
- 185 T: Zadań ↑
- 186 E: Realizacja fiszki po prostu +to tak znałam na pamięć tę fiszkę i po prostu
gnałam do przodu
- 187 T: Leciano do przodu żeby na siłę ją zrobić i ja się teraz ciebie pytam+ tutaj
taki czwarty punkt w tym discours de classe + czy dyskurs przyczynia się
do budowania wiedzy +czy to jest jasne ↑
- 188 E: Nie +nie wiem
- 189 T: Czy to co się dzieje na lekcji +□ w sensie dyskursu twojego i uczniów □+
czy to przyczynia się do wiedzy uczniów na temat nosówek □ lub czegoś
innego z języka francuskiego □
- 190 E: Ach w ten sposób ↑
- 191 T: (xxx)jeżeli tak to gdzie ↑ i może jakiś przykład
- 192 E: No to jest raczej wątpliwe
- 193 T: To znaczy on jest nastawiony na to +na te nosówki ↑
- 194 E: Tak +żeby to wyłapać +ale nie wiem czy oni to do końca zrozumieli ↓
- 195 T: Ale czy on buduje ich kompetencję ↑ ich dyskurs ↑ Dlaczego nie buduje bo
co się dzieje ↑
- 196 E: Bo cały czas ta fiszka leci i robię zadania
- 197 T: I nie ma correction + bo jeszcze gdybyś ty poprawiała tę wymowę gdybyś

kazała mu powtórzyć puściła mu jeszcze raz □ powtórz słyszysz że to nie jest to □

- 198 E: uhm
- 199 T: To być może byłoby to konstruowanie kompetencji ↑
- 200 E: racja
- 201 T: A tak się przejechaliśmy po fiszce nie ↑
- 202 E: Fiszka na pamięć wyszła
- 203 T: (.xxx) a jak rozdajesz głos w klasie ↑
- 204 E: Wybierałam ++wskazywałam ręką lub mówiłam imię na niektórych
- 205 T: Na niektórych jak powiedziałaś nie
- 206 E: Tak i +jak widziałam że ktoś nie bardzo+ to też nie
- T: A czy jest taki moment w naszej transkrypcji ↑ przypomnijmy sobie gdzie jest taki moment że ty zadajesz pytanie ale nie wskazujesz kogoś tylko oczekujesz poszukaj
- 207
- 208 E: Ale chyba jest gdzieś takie [szuka w transkrypcji]
- 209 T: (xxx)
- 210 E: W większości przypadków □ o tutaj ja mówię Estera toi maintenant □ Krzysiu et toi
- 211 T: ale tutaj na przykład nie wskazujesz osoby ↑ Czy to jest zresztą źle+ że nauczyciel kieruje tym głosem na lekcji ↑
- 212 E: No chyba nie do końca + ale z drugiej strony+ można im dać te dwie minutki żeby zastanowili się
- 213 T: Tak +dać im szansę
- 214 E: Tak myślę że znajdzie odpowiedź i odezwie się +sam się zgłosi
- 215 T: Jak jest metajęzyk métalangage
- 216 E: uhm
- 217 T: Wiesz co nazywam métalangage
- 218 E: Nie +żeby nie było że::
- 219 T: Jak rozumiesz métalangage
- 220 E: To jest ta mowa jako non verbal nie (xxx)

- 221 T: To jest mówienie o języku takie +omówienie gramatyki ortografii bardzo częste na lekcji ++czym byłby ten metajęzyk na twojej lekcji ↑
- 222 E: Gdybym tłumaczyła te nosówki +kiedy mówię na lekcji o tym h
- 223 T: Jeden jedyny moment gdy mówisz □ h się nie czyta nie ma □ ale czy ty uważasz że to dobrze czy źle ↑
- 224 E: No nie za dużo ale w jakiejś tam ilości przydałoby się + mogłam im wytłumaczyć żeby nabyli takiej jakiejś pewności
- 225 T: Pewności czy czego ↑
- 226 E: Swobody wypowiedzi
- 227 T: A nie po prostu wiedzy ↑ czy oni mają tę wiedzę+ jak wymawiać nosówki ↑
- 228 E: Na poprzedniej lekcji mówię im i pokazuję
- 229 T: Więc ta lekcja była raczej de fixation niż d' introduction ↑
- 230 E: Tam było wprowadzenie a tutaj ćwiczenie + bo tam pokazuję im różne zdjęcia i rysunek jak te usta się ustawiają ↓
- 231 T: Czyli na tamtej lekcji było więcej métalangage i jaka była jego funkcja
- 232 E: No żeby zdobyli tę wiedzę żeby później wiedzieli jak nią się posługiwać ↑
- 233 T: A na tej lekcji uważasz że to nie było potrzebne ↑
- 234 E: Mogłam im jednak przypomnieć+ tłumacząc ↑
- 235 T: Na przykład w czasie correction mogłaś poprawiać ↑
- 236 E: Tak dać im jakieś narzędzie ++ jak to zrobić
- 237 T: Następnie mamy jakie pytanie +czy są momenty lekcje które różnią się od zaplanowanych ↑
- 238 E: nie
- 239 T: Czy to dobrze ↑ fiszka została zrealizowana na 100 procent(xxx) czy to dobrze ↑ twoja refleksja na ten temat
- 240 E: Nie +bo mogłam □ tak jak mówiłyśmy □ coś bardziej naturalnie +że uczeń by coś powiedział i by była komunikacja a tak jest tak sztucznie
- 241 T: A mogłabyś powiedzieć w którym momencie mogłoby się to zdarzyć+ ta zmiana ↑ zobacz swoją fiszkę ↑
- 242 E: Myślę że w tych dwóch ćwiczeniach mogłabym z nimi potłumaczyć te

- słówka i moglibyśmy coś stworzyć dalej+ a odpuścić inne zadanie
- 243 T: Ale czy uważasz +że nauczyciel powinien tak do końca trzymać się fizyki++ gdzie ci się wydaje że mogłabyś coś zmienić na tej lekcji ↑
- 244 E: To na pewno jakbym zrobiła to jedno ćwiczenie + to już bym nie zrobiła tego drugiego □ bo już w ogóle nie wiedzieli o co chodzi □ to bym wyrzuciła i starałabym się włożyć coś gdzie mogliby sami mówić ↓
- 245 T: Jakies dialogi czy coś takiego prawda ↑
- 246 E: Uhm tak samo ze słuchaniem ++ mogłabym zrobić jedną écoute a drugi nie + zrobić coś innego ↓
- 247 T: A co ci się wydaje ↑ co byś mogła zmienić w swoim dyskursie ↑
- 248 E: Na pewno consignes bo niektóre miałam za długie
- 249 T: A możesz którąś zobaczyć ↑
- 250 E: To była chyba tutaj ta długa ↑
- 251 T: [czyta consigne] ty + myślisz że ona jest za długa ↑
- 252 E: Ja mam problem z reformułowaniem ale nie wiem ↑
- 253 T: Jak sądzisz +↑ jak powinnaś zmienić twój dyskurs ↑
- 254 E: Powinien być trochę dłuższy + żeby nie był taki zdawkowy
- 255 T: I może + żeby było trochę więcej ciszy dla nich żeby zareagowali co Myślisz ↑
- 256 E: No tak + bo to wszystko jest dla nich nowe (xxx)
- 257 T: Skupmy się teraz na strategiach na przykład élucidation du sens +że oni czegoś nie wiedzieli a ty □ pracujemy na transkrypcji □ czyli +w jaki sposób wyjaśniasz + w transkrypcji szukamy
- 258 E: Acha no to tutaj [wskazuje w tekście transkrypcji]
- 259 T: [cytuje fragment] o infirmière to było fajne +to mi się podoba to tłumaczenie +dochodzenie do sensu
- 260 E: A tam z kolei mam tak że od razu podaję po polsku
- 261 T: Ale w ogóle było bardzo mało tłumaczenia proszę pokaż mi jakąś technikę tłumaczeniową
- 262 E: No bo im nie tłumaczyłam tych słów i nie było tego
- 263 T: Właśnie + a tutaj zobacz podkreśliłam sobie taką wymianę qui construit la maison Krzysiu na to on mówi un architecte zgodnie z sensem a ty na to

mówisz non Ce n'est pas un architecte uhm autrement comment on dit a on na to się pyta pourquoi A co ty na to ↑ Nic □ a ty na to le maçon murarz następny proszę □ Co tutaj się zdarzyło? On ci zadał słuszne ++ pytanie=

- 264 E: =pytanie
- 265 T: Czyli mogła pani mu wytłumaczyć dlaczego chce pani maçon. W maçon jest nasale □ od początku wiedzieli że chodzi o fonetyk □ e ale on tak naprawdę poszedł z tobą w prawdziwą komunikację (xxx)
- 266 E: Uczeń nie wie po co ma mówić maçon bo przecież już powiedział i myśli że to jest dobrze(xxx)
- 267 T: Chciałabym zwrócić twoją uwagę na tę sytuację z ćwiczeniem z obrazkami [czyta polecenie]
- 268 E: Tutaj chyba za dużo się powtarzałam +chyba ↑
- 269 T: Czy ja wiem czy za dużo ↑ to jest obcy język jednak .++jeszcze ta sytuacja □ zwróć uwagę na te dwie wypowiedzi w transkrypcji □ po dwakroć uczniowie pytają się ciebie jak wymawia się canapé + jak ci się wydaje dlaczego ↑
- 270 S: No nie wiem
- 271 T: No spójrz na grafię tego słowa ++ jakie tutaj są litery ↑
- 272 S: No an
- 273 T: A on wie z tych lekcji że an to::
- 274 S: Najczęściej nosówka
- 275 T: On się zastanawiał
- 276 S: No faktycznie mogłam go pociągnąć najpierw ++na tablicy
- 277 T: Ty byś mogła i tu byś miała ↑
- 278 S: Uuu [z żalem]
- 279 T: I tu byś miała piękny metajęzyk i tutaj byś miała piękny metajęzyk i byś im wytłumaczyła ++ straciłaś okazję ↓ I to jest właśnie żywa lekcja nie fiche ↓
- 280 S: nie
- 281 T: I to wychodzi dopiero w dyskursie ++oglądając lekcję tego nie widziałam
- 282 S: Więc jednak coś mnie słuchali na początku
- 283 T: Jasne kojarzyli bardzo ++ według ciebie jaka jest skuteczność tego co

zrobiliśmy+ to znaczy □ zrobienie transkrypcji lekcji i jej analizy za pomocą takiego narzędzia jak guide de lecture □ jak widzisz użyteczność dla ciebie samej ↑

- 284 S: Dużo mi to dało + wiem że już nigdy tak nie zrobię + że już całej lekcji fonetyki nie +że zrobię fonetykę w kontekście + że zadania będą interaktywne
- 285 T: Ale co ci dało że widziałaś ten dyskurs ↑
- 286 S: Że widziałam że ++ nie wchodzili ze mną w dialog
- 287 T: Czyli to ci ułatwiło co ++ obserwację tego ↑
- 288 S: I tego mojego dyskursu który jest jak pani mówi=
- 289 T: =Skromny + ale moje pytanie jest takie + czy fakt przeczytania dyskursu z lekcji daje coś w porównaniu z oglądaniem lekcji na płycie ↑
- 290 S: daje
- 291 T: Ale co ↑
- 292 S: Jak się ogląda płytę to się zwraca uwagę na inne rzeczy + na comportement a tutaj widzimy jakby inne ++ często zwraca się uwagę na ubranie wygląd=
- 293 T: =Człowiek się rozprasza
- 294 S: Tak a tutaj ma się czarno na białym
- 295 T: A jesteś zadowolona z tego ++jaką masz refleksję ↑
- 296 S: Teraz nie jeszcze jak nagrałam to to jeszcze ale teraz nie

Transcription 2

- 1 T: Może najpierw tak ogólnie jakie refleksje na temat tej lekcji + tak ogólnie
↑
- 2 E: Na pewno++ myślę że ++ na pewno □ spodziewałam się czegoś innego □
mmm ta+ ta lekcja nie wyglądała tak jak się spodziewałam + dokładnie ↑
- 3 T: A czego się spodziewałaś ↑
- 4 E: również z mojej winy::: również odrobinę + ze strony uczniów ponieważ
też nie uczestniczyli tak chętnie w tej lekcji jak miałam nadzieję że będą ↓
- 5 T: Uhm uhm
- 6 E: No z mojej winy dlatego że + wiadomo to była lekcja nagrywana ++ no
nie powiem że stres też dużą rolę+ odgrywał więc nie przebiegało to
tak płynnie tak tak prawidłowo jak powinno ++ zauważyłam w trakcie
robienia transkrypcji że dużo mówiłam po polsku ↑ dużo po polsku mówili
również uczniowie i to było to był największy błąd według mnie ↑ coś co
powinam po prostu +na coś na co powinnam uważać + zwracać uwagę
żeby+ eliminować ten język polski + i używać go tylko wtedy gdy to jest
naprawdę konieczne
- 7 T: Uhm a które takie sytuacje wydają ci się + rzeczywiście tego polskiego
było dużo + nawet ↑
- 8 E: uhm
- 9 T: Gdzieś sobie to pozaznaczałam [szuka w transkrypcji] o + l'emploi du
polon ais właśnie □ jak bym chciała do tego □ to bardzo ważne jest rzecz
+bo wiesz kiedy był używany język polski ↑ w jakich sytuacjach powiedz
mi+ co jakby++ powodowało że ten język polski wchodził ci++ w
naturalny sposób na usta++ jakie były te sytuacje++ zastanów się ↑
- 10 E: Uhm w momentach kiedy tłumaczyłam uczniom polecenie i nie rozumieli
po francusku
- 11 T: No to wiadomo □ no może za szybko to zrobiłaś □
- 12 E: Za szybko za trudny język
- 13 T: Ale w sumie++ ale tak mogłaś jeszcze to w tym momencie
przeformułować
- 14 E: dokładnie
- 15 T: To błąd + jest to prawda

- 16 E: Momentami kiedy jak przeformułowałam i tak nie zrozumieli to wtedy ++
przenosiłam □ to na polski □
- 17 T: uhm uhm ↑
- 18 E: Ale jak były jakieś komentarze z mojej strony jakiś feedback zwłaszcza
+to to powinno być po polsku po francusku nie po polsku
- 19 T: A pamiętasz taką sytuację + nawet nie wiem czy to jest tutaj
transkrybowane □ tak tutaj tutaj to jest właśnie □ ↑ to jest właściwie
wycięte bo na lekcji chodzisz po prostu i rozdajesz fotokopie □ te zdjęcia
z pytaniami □
- 20 E: Osobno zdjęcia osobno pytania
- 21 T: □ Tak tak □ i wiesz o co chodzi wiesz co ty mówisz wtedy ++ proszę
- 22 E: Tak + też się zdziwiłam
- 23 T: Prawda ↑
- 24 E: Tak też się zdziwiłam w tym nagraniu
- 25 T: Ja też □ bo wiesz dla mnie □=
- 26 E: =Nie zdawałam sobie sprawy
- 27 T: I więcej jest takich przykładów niestety ich sobie nie zaznaczyłam ++ ale
jest ich więcej zwróciłam na to uwagę+ że moim zdaniem używasz języka
polskiego wtedy++ gdy interakcja jest prawdziwa ↓
- 28 E: uhm
- 29 T: To znaczy +kiedy jest naturalna a nie szkolna++ to znaczy kiedy ty im
dajesz fotokopie i to jest taki taki gest ludzki + musisz im je dać to mówisz
□ proszę □
- 30 E: uhm
- 31 T: A jak jesteś w tym twoim świecie fizyki++
- 32 E: uhm
- 33 T: To wtedy jest język francuski+ rozumiesz ↑
- 34 E: Możliwe nie zastanawiałam się nad tym z tego punktu widzenia
- 35 T: W tym momencie dawania tych fiszek
- 36 E: uhm
- 37 T: Ale było ich więcej++ teraz nie mogę sobie przypomnieć +te sytuacje ↓

- 38 E: No ja muszę przyznać że jestem bardzo zaskoczona ↓ zrobiłam tą transkrypcję i odkryłam że tam jest tyle polskiego
- 39 T: Rzeczywiście dużo jest
- 40 E: Tak +bardzo+ muszę przyznać że nie zdawałam sobie sprawy + myślałam że mówię bardzo dużo po francusku
- 41 T: Powiedziałaś że spodziewałaś się czegoś innego+ a czego się spodziewałaś ↑
- 42 E: Spodziewałam się że uczniowie będą chętniej uczestniczyć w tych zajęciach
- 43 T: Że ich postawa będzie lepsza + tak ↑
- 44 E: Że ich zaangażowanie będzie lepsze++ wię::ksze ++ że mmm dyskusja+ będzie inaczej przebiegała+ ja wiedziałam że to był trudny temat dla nich+ ale++ nie wymagałam jakiegoś+ trudnego+ specjalistycznego słownictwa tylko na tyle na ile mają swój poziom językowy żeby ++ najprostsze argumenty ↑ zebrać i już jak +widziałam jak pracowali+ to te argumenty były przemyślane+ czasem mm potrzebowali mojej pomocy + żeby podpowiedzieć im słówko+ którego nie znali ale to dużo nie musiałam im tego mówić+ ale już sama ta debata □ wyglądała □
- 45 T: uhm
- 46 E: Już inaczej nie chcieli tego mówić bali się+ może bali się żeby wypowiadać się przed reszta klasy ↑+ nie wiem może nie byli przyzwyczajeni do debat ↑
- 47 T: Może ↑ ale ja się tak właśnie zastanawiam+ może trochę się nachylmy nad tą debatą+ □ o tutaj mam to □+ bo wydaje mi się że na tym dyskursie który mamy tutaj+ o tym że to było za trudne dla nich=
- 48 E: = uhm
- 49 T: Czy ta forma była za trudna dla nich ↑+ jest choćby to że w czasie przygotowywania niektórych rzeczy nie było słyhać □ ale niektóre było □ + i on nie wie nawet jak jest drogi
- 50 E: Uhm++
- 51 T: Jak ja mogę od kogoś kto nie wie jak jest drogi wymagać jak jest++ nie wiem ++ bo jestem jednak w chirurgii estetycznej
- 52 E: uhm
- 53 T: To że myśmy rozmawiały na zajęciach o tym to było co innego to był drugi rok a i tak byłyśmy do tego przygotowane+ jakby (xxx) czy oni mają poziom ↑

- 54 E: Tak tak
- 55 T: Podstawowym błędem według mnie jest to +że nie przestrzegałaś zasad debaty (xxx) czy oni po francusku mają poziom wystarczający by debatować ↑ oni którzy nie wiedzą jak jest drogi ↑ +++ czyli czego zabrakło ↑ Moim zdaniem zabrakło konstruowania wiedzy ++ co to jest konstruowanie wiedzy ↑ Co nazywamy w dydaktyce konstruowaniem wiedzy ↑+++ że to nauczyciel jej nie daje ++ tylko ją ↑
- 56 E: Po prostu w sposób implicite że uczniowie sami dochodzą
- 57 T: Jakoś tam dochodzą nie ↑
- 58 E: Tak na przykład na przykładzie odnajdują regułę+ odnajdują jak na przykład się tworzy dana=
- 59 T: =tak to jest jeden z przykładów □ a w przypadku □
- 60 E: Reguła na przykład
- 61 T: Gdy nie chodzi o to by oni sami do tego dochodzili ↑
- 62 E: To po prostu wyjaśnić
- 63 T: Wyjaśnić czyli dać=
- 64 E: = No tak
- 65 T: A przecież możesz zrobić tak żeby zainicjować ++ czyli na przykład w ten sposób że na przykład □ tutaj dla tej debaty □+ ty byś dała im już argumenty+
- 66 E: uhm
- 67 T: Lub pomieszane na przykład+ najpierw znajdź zdania za i przeciw
- 68 E: uhm
- 69 T: Czyli zrobić najpierw compréhension écrite ↑
- 70 E: uhm
- 71 T: A potem użyj ją ustnie w czasie debaty ++ i tak miałybyś argumenty i oni nie baliby się otwierać ust++ konstruowanie wiedzy to nie jest tylko że ja mówię ty wymyśl sam to jest też tak że ja tak inicjuję ten proces wychowawczy dydaktyczny że oni mają szansę coś zrobić więc mi się wydaje że ta twoja porażka przy debacie wynika z tego że źle zaplanowałaś debatę ↓
- 72 E: uhm
- 73 T: A to wynika + nie wiem z czego+ pomyśl ↑ z czego ↑ (xxx)

- 74 E: Czyli że ja nie przygotowałam jakoś uczniów wcześniej ↑ nie zaplanowałam żeby oni w domu lub na lekcji przemyśleli temat ↑
- 75 T: tak
- 76 E: To była dla nich taka niespodzianka taka
- 77 T: Za głęboka woda=
- 78 E: =tak
- 79 T: Oni się w niej utopili +++ dobrze +co powiesz na temat twojego dyskursu ↑ czyli jak siebie czytałaś transkrybowałaś to co byś powiedziała ↑ Z jednej strony ten polski +↑ prawda ↑
- 80 E: Tak+ z jednej strony polski a z drugiej strony zauważyłam+ mam jakby wyrażenia które powtarzałam +++ ciągle powtarzałam to +acha alors no to alors to non stop było
- 81 T: Uhm uhm
- 82 E: Wcześniej nie zdawałam sobie sprawy
- 83 T: Ale to każdy nauczyciel ma to
- 84 E: Możliwe (xxx)
- 85 T: Ja bym się chciała zastanowić nad tym + jak my widzimy consignes=
- 86 E: =za długie
- 87 T: ++ □ one są za długie □++ zobacz przeczytajmy ją [cytuje consigne z transkrypcji] dlaczego zakończyłaś po polsku od razu ↑
- 88 E: Bo widziałam po prostu+ po:::
- 89 T: oczach
- 90 E: Tak po ich twarzach że::: nic nie rozumieją
- 91 T: [cytuje dalszy fragment transkrypcji] oni dalej nie rozumieją + bo ten jeden mówi polish=
- 92 E: =I wybuch śmiechu
- 93 T: Tu jest śmiech nie ↑ [czyta dalej fragment transkrypcji] czyli +co byś tutaj powiedziała mówisz że one są za długie □ ale musiały być długie bo oni nie rozumieli □ ++ nie możemy powiedzieć że długość była twoim błędem ↓
- 94 E: może też+ poziom++ języka ale=

- 95 T: =język ↑
- 96 E: Ale mi się wydawało że język jest w miarę dopasowany do ich języka + że oni powinni rozumieć
- 97 T: uhm
- 98 E: To też że ja z tą klasą no ja ++ tak naprawdę++ to jest tylko moje takie odczucie osobiste przemyślenie że::: ++ dużo duży ma wpływ eee + po prostu znajomość tej klasy
- 99 T: uhm
- 100 E: Miesiąc i dwa tygodnie to jest za mało żeby tak dobrze poznać czym że oni nie będą znali +tam tego najprostszego słówka cher + że oni mimo wszystko będą wiedzieli co znaczy intervention chirurgicale że to mnie zaskoczy pozytywnie+ tak więc znajomość klasy bardzo dużo wpływa + to było za krótko □ mimo wszystko □
- 101 T: Na planowanie lekcji myślisz ↑
- 102 E: Na planowanie lekcji + tak żeby po prostu wiedzieć czego się spodziewać co będzie dla nich łatwe co będzie dla nich trudne ↓
- 103 T: Uhm no na pewno
- 104 E: Dla mnie to był główny czynnik
- 105 T: To jest jakby główna refleksja która ciebie ↑
- 106 E: Tak tak po tych całych praktykach
- 107 T: Uhm uhm uhm
- 108 E: Bo jednak jak w przedszkolu cały rok + to wiedziałam jednak co mniej więcej + że dzieci mają lepszą pamięć dłuższą pamięć niż myślałam też mnie zaskakiwali jak po trzech miesiącach robiłam powtórkę i w ogóle nie mając nadziei że będą pamiętać słówko które się pojawiło na początku roku byłam właśnie bardzo mile zaskoczona że pamiętali więc przez ten długi okres miałam okazję poznać te dzieci
- 109 T: No tak +to jest na pewno powód ale z drugiej strony co byś powiedziała ↑ rzeczywiście+ jest słownictwo □ poser des questions adequates □ są słowa wydaje się klu przezroczyste
- 110 E: Dokładnie + jeszcze pokazywałam + starałam się to jakoś gestami pokazać=
- 111 T: =właśnie mi się wydaje że tutaj powiem ci że moje wrażenia jak teraz się nad tym zastanawiam to tutaj powodem była tak ja bym powiedziała tak+ dosyć monotonna intonacja kiedy to mówiłaś a spowodowane było to tym

że ty miałaś przewidziane te wejścia na ćwiczenia że tak znałaś fiszkę na pamięć że to te consignes były sztuczne

- 112 E: Uhm
- 113 T: Niemalże wyrecytowane i to spowodowało że stoisz przed ludźmi i mówisz tam wiesz ↑ +znasz tą consigne bardzo dobrze więc mówisz ją szybko+ dla ciebie jest ona stuprocentowo jasna ++ może gdybyś robiła więcej przerw ↑
- 114 E: uhm
- 115 T: Intonowała + wtedy gdy mówisz images + pokazała+
- 116 e: I zostawiła więcej czasu uczniom na=
- 117 T: =Tak tak=
- 118 E: =Na + zastanowienie się
- 119 T: Tak może też to
- 120 E: Na zrozumienie zadania
- 121 T: Jak najbardziej
- 122 E: Tutaj w tym ćwiczeniu widać bardzo dobrze że od razu przeszłam na polski widząc ich miny od razu przeszłam na polski nawet nie podejmując próby=
- 123 T: =próby
- 124 E: Ponownego wytłumaczenia po francusku ++ w inny sposób
- 125 T: Lub zobacz tutaj + ten mówi tutaj do ciebie „polish” a może wtedy mogłaś poprosić inną innego ucznia o powiedzenie po polsku ↑
- 126 E: Uhm + bo ja prosiłam jeszcze jedną uczennicę + ona jest tak zdo □ uważam ją za taką zdolniejszą □ i właśnie jak było jakieś odniesz::::nie jakieś jak musiałam coś wytłumaczyć jakieś polecenie to nieraz ją prosiłam ++ o powtórzenie po polsku co trzeba zrobić
- 127 T: Uhm uhm
- 128 E: Tylko też miałam wrażenie + to już inna refleksja + że:: właśnie ++ cały czas ją o to prosiłam że wiedziałam że ona jest dobra to ona + rozumie i cały czas+ jakby skupiałam swoją uwagę na niej ++ mogłam poprosić kogoś innego + przez co w zasadzie ona też mogła mieć negatywne odczucie+ z jednej strony+ może odczuła to tak że jest zdolna jako pochwała w jej stronę □ skoro to ją prosiłam cały czas o to □ ale wydaje mi się że mogła to też odebrać negatywnie że jakbym może ↑ nie wiem ale może to odebrała to jako atak z mojej strony że cały czas ją proszę do

odpowiedzi

- 129 T: A jakie były □ właśnie dobrze że o tym mówisz □ jakie były twoje wrażenia na tej lekcji w trakcie jej realizacji to może przypomnisz sobie jakie były twoje odczucia w trakcie jej realizacji bo tak z jednej strony jak ja sobie wyobrażam realizuję fiszkę wiem że mnie nagrywają wiem że od tego zależy wiele rzeczy ++ i coś się dzieje + bo nigdy nie jest tak wszystko jest zgodne z fiszką nie ↑
- 130 E: uhm
- 131 T: Więc jakie były twoje odczucia ↑ czy przypominasz sobie jakieś momenty tej lekcji gdzie miałaś jakiś strach stres albo jakąś niespodziankę pozytywną negatywną ↑(xxx) a tutaj na przykład ten chłopak miał wejścia takie dosyć+ agresywne
- 132 E: tak
- 133 T: Jak ty odbierałaś to
- 134 E: Nawet nie jako agresję □ ale po prostu □ + chciał po prostu ++ nie wiem pokazać + wie pani eee + użyję kolokwializmu zaszpanować trochę
- 135 T: No może przed tym nagrywaniem też
- 136 E: Może sprawdzić moją reakcję + w ten sposób + a ja □ przyznam że nie □ czułam się jeszcze na ten czas tak + dobrze przed klasą i sama nie wiedziałam jak z tej sytuacji wyjść bo z jednej strony czas mnie naglił by nagrać wszystko by zmieścić się w czasie żeby zrealizować tak jak pani mówi wiedziałam że wiele od tej lekcji zależy + z drugiej strony wiedziałam że oni się śmieją i że mój komentarz w zasadzie i tak nie zmieni tego i uznałam w danym momencie że najlepiej będzie po prostu wrócić do+ tego+ do lekcji+ żeby w ten sposób po prostu uciszyć ten temat tak jakby nie było tego „polish” być może to jest mój błąd + może że::: żadnego komentarza
- 137 T: To jakiś byś teraz mogła zaproponować komentarz ↑ patrzysz na tę transkrypcję on ci mówi polish + proszę
- 138 E: Mogłabym go poprosić żeby w ładny sposób poprosił mnie o to samo + ale po francusku
- 139 T: O właśnie i to miałyby już sens
- 140 E: Tak bo by ćwiczył
- 141 T: Jeszcze byś mu na złość zrobiła (śmiech) + twój temat pracy to interakcje nie ↑ ++ i teraz zastanówmy się nad tymi interakcjami czy one w ogóle na tej lekcji są jakie są ↑ + jak czytamy tę transkrypcję to::: gdzie ona się zaczyna tutaj ++ to to co ↑ zacznijmy od początku od tego ćwiczenia gdy ty mówisz Qu'est-ce que tu viens de faire [cytuje fragment transkrypcji] i jest nic + czy tam nie słyszemy ↑

- 142 E: Nie słyszeć uhm
- 143 T: [cytuje dalej] a > ja już wiem o co mi chodziło < bo tutaj coś było bo ty powiedziałaś non a powiedziało non dlatego że dziecko nie powiedziało ci w passe récent tylko powiedziało ci w innym czasie +++ ono najprawdopodobniej ciebie zrozumiało::
- 144 E: uhm
- 145 T: I chciało ci odpowiedzieć w innym, czasie w passé composé najpewniej bo najdłużej ćwiczą passé composé najpewniej < a ty na mówisz non >
- 146 E: uhm
- 147 T: To co ty powiesz na taką interakcję na lekcji kiedy nauczyciel pyta się (xxx) +++ co ty powiesz na taką interakcję ↑
- 148 E: Może +++ nie wyjaśniłam po prostu uczniom że jakby w tym momencie ćwiczymy ten czas że że zależy mi żeby wyrażali się w tym czasie w tym momencie a nie w passé composé
- 149 T: Ty zadałaś po prostu zadałaś pytanie ty nie mówiłaś będziemy teraz mówić w passe récent
- 150 E: Tak + to było odniesienie do poprzedniej lekcji
- 151 T: No tak ale popatrz < interakcja staje się tutaj narzędziem + kształcenia >
- 152 E: uhm
- 153 T: Widzisz + ale tak nachalnym że niweluje komunikację naturalną
- 154 E: Tak
- 155 T: Ty powinnaś niejako ją ukochać za to, że ona cię w ogóle zrozumiała i odpowiedziała jak umie a potem próbować tkać to passé récent < ale nie można nigdy powiedzieć non > to tak jakbyś powiedziała kłamiesz ↓
- 156 E: Uhm teraz rozumiem (xxx)
- 157 T: Rozumiesz ↑ czyli mówisz że nie jesteś zadowolona z tej metody ↑ że chcąc komunikacyjnie wyszło gramatycznie ↑
- 158 E: Tak + to znaczy no jeśli pani tak uważa ↑
- 159 T: I teraz uważaj na egzaminie Basia, bo będzie na pewno pytanie o interakcje+ ty dobrze tylko sobie jeszcze Basia przeczytaj o interakcji ↑
- 160 E: Mhm
- 161 T: Bo na pewno będzie pytanie o interakcję + jako że się aż tam wiesz w oczy rzuca + nie, na tym, yy ,w każdym bądź razie yy Basia czyli tak

+wiesz + □ ja sobie to zaznaczyłam □ bo ja nie rozumiem sensu tego twojego wejścia □ zupełnie ja wiem o co miało być □ ty chciałaś wrócić do passé récent ale zobacz co się z tego stało +++ oni nic w ogóle + oni siedzą + oni nic nie rozumieli □ w ogóle nie wiedzą o co chodzi □

- 162 E: Tak i to było kolejne jakby zaskoczenie dla mnie
- 163 T: Mhm, mhm
- 164 E: Że dopiero co miałam z nimi lekcję o tym i jakby w ogóle=
- 165 T: =A kiedy to było +powiedz ↑
- 166 E: Mmm + to było □ nie wiem □ czy w tym samym tygodniu czy tydzień wcześniej ↑
- 167 T: O Basia
- 168 E: Ale
- 169 T: Ale Basia
- 170 E: Ale jedna lekcja to była
- 171 T: Basia, Basia ale dla nich □ ja ci powiem □ jakby tak przychodzisz z językiem który jest narzędziem komunikacji i jak ty wchodzisz do lekcji to oni mają wrażenie że ty zaczniesz od rozgrzewki językowej + czyli pogadacie=
- 172 E: =Mmm
- 173 T: Najprawdopodobniej do tego są przyzwyczajeni +++ a ty wchodzisz z czymś do czego oni nie mają klucza bo zapomnieli że jakieś było passé récent mało ważne+++ i ty jakby całkowicie w tym momencie niszcysz komunikację z klasą + kompletnie + z nimi nie wchodzisz w żaden w żaden kontakt. Ty trzymasz się kurczowo twojego pomysłu na passé récent + na rozpoczęcie lekcji i nie reagujesz na to bo wrażenie jest takie że nie pamiętają yyy widzisz + passé récent + nie ↑
- 174 E: Mhm
- 175 T: Więc w końcu mówisz nic oni nic zero + oni coś tam + jaki czas ostatnio poznaliśmy ↑ passé récent czyli on + co ↑ co on oznaczał ↑ oni nic + no coś co właśnie się skończyło+ czyli co ↑ wypiliśmy kawę+ tak Agata je viens de boire un café + co ↑ co zrobiłaś ↑ już po polsku nie ↑ i koniec
- 176 E: Mhm
- 177 T: I teraz Basia, wytłumacz mi + jak ty planowałaś sobie tą lekcję + to o co chodziło w tym wejściu ↑ bo w wejściu masz tak nie ↑ pokaż +++ ja bym chciała żebyś ty teraz tutaj mi skomentowała jak ty wyobrażałaś sobie że to będzie ++ czyli w stosunku do twojej fiche + to co tutaj Basia w tym

ja + nazywałam ↑ zobacz + [wskazuje na guide de lecture] czyli □ jak tak pomysł się rodził lekcji □ no bo ty jakoś to sobie wymyśliłaś w danym momencie + to powiedz mi teraz Basia jak to chciałaś ↑ jak to było + jaki miałaś pomysł

- 178 E: Po prostu to był cykl lekcji
- 179 T: Mhm
- 180 E: Ja nie chciałam, żeby każda lekcja była □ jakby oderwana od siebie □ tylko żeby tworzyły jeden ciąg i dlatego postanowiłam jeszcze żeby utrwalić tę + tę znajomość tego czasu + to jeszcze te pięć minut na początku poświęcić + uważałam że to jest prosty czas że bardzo łatwo się go tworzy że uczniowie □ widziałam na poprzedniej lekcji □ że uczniowie nie mieli problemu z tym czasem dlatego chciałam po prostu poświęcić te pięć minut żeby jakby przypomnieć utrwalić
- 181 T: Nie mieli problemu z tym czasem czyli nie mieli problemu z+
- 182 E: Z wysławianiem z wyrażaniem się w tym czasie
- 183 T: W tworzeniu
- 184 E: W tworzeniu
- 185 T: To jest różnica Basiu
- 186 E: Mhm
- 187 T: A użyć passé récent w swoim życiu ↑ Polak użyje passé récent nawet władający językiem Basia + □ nie wiem czy ty zdajesz sobie z tego sprawę □ że my w ogóle nie używamy passé récent bo nie mamy odnośnika ↓ wolimy zrobić passé composé i słowo il y a cinq minutes to robimy albo=
- 188 E: =Mhm
- 189 T: Wiesz ↑ ale żebyśmy my wpadli na to passé récent to wymaga niesamowitej kompetencji językowej to tak jak futur antérieur wiesz ↑
- 190 S: Mhm
- 191 T: I nagle ty mówisz + oni □ owszem oni mieli łatwość tworzenia □ bo to jest prościuzna tu + w głowie u nich=
- 192 E: =Mhm
- 193 T: Natomiast od tego do kompetencji językowej przepaść + a ty chyba tego jakby nie przewidziałaś nie ↑
- 194 E: Tak
- 195 T: Tego że owszem □ fajno się tworzy ale gorzej wpaść na to, żeby to użyć

- +++ nie ↑
- 196 E: Tak + to się zgadza
- 197 T: Chyba chyba chyba o to chodziło ++ dobrze + teraz Basia □ właśnie o tej interakcji słuchaj □ no druga sprawa jest również bardzo poważna + tutaj ten fragment yyy przypominasz sobie co robisz ↑ ++ avoir mal + chodziło oni już mieli te części ciała + no + savoir mal co to może oznaczać ↑ +++ po co to Basia ↑++
- 198 E: Bo nie znają wyrażenia avoir mal znają tylko=
- 199 T: =Oni nie znali
- 200 E: Nie nie znali
- 201 T: Nie znali avoir mal ↑
- 201 E: Nie + oni znali tylko części ciała i to było nawet w pierwszej klasie jeśli się nie mylę
- 203 T: Mhm
- 204 E: I po prostu
- 205 T: A to kiedyś kiedyś było
- 206 E: Kiedyś dawno i części ciała żeby sobie przypomnieli ale avoir mal żeby umieli wyrazić właśnie gdzie ich boli i znałam=
- 207 T: =Ale ale to jest uważasz dobry sposób żeby takie coś robić ↑ że przychodzi nauczyciel na środek lekcji i mówi avoir mal co to może znaczyć ↑ +++ to jest dobry sposób przekazywania wiedzy językowej +++ bo ja w ogóle myślałam na koniec Basia że oni znali avoir mal
- 208 E: Nie nie znali
- 209 T: A części ciała to mieli nie ostatnio tylko mieli mówisz kiedyś tam
- 210 E: No kiedyś + no nie wiem dokładnie
- 211 T: O ludu no to Basia no to w ogóle to to leży tu kompletnie +++ zastanówmy się czemu teraz ↓ weź przeczytaj ten fragmencik ten wiesz + nachyl się nad nim. Basia chcesz może wody szklanę ↑
- 212 E: Nie dziękuję
- 213 T: To całe twoje wiesz wejście w sensie wprowadzenia tego no bo jak rozumiem to jest wprowadzenie tego avoir mal nie ↑
- 214 E: Żeby przypomnieli sobie inne części ciała
- 215 T: ja myślałam że to było w tym cyklu lekcji

- 216 E: Nie w tym cyklu lekcji nie
- 217 T: No właśnie
- 218 E: To było po prostu
- 219 T: Bo tak Basia no moim zdaniem □ gdzieś wydaje mi się □ że tutaj powinno być jakieś ćwiczenie które przypomina te słowa □ czyli na przykład wiesz □ kartka gdzie na przykład 80% słów jest znanych plus ty żeby zrobić krok dalej nie ↑ to jeszcze dorzucasz trzy słówka żeby było ekstra wiesz to n+1 tak zwane nie ↑ dodajesz oni mają to na kartkach + jakieś krótkie cyk cyk cyk przypomnieli sobie ↓ Wtedy ty dobra już wyobraziłaś sobie że ty wychodzisz i mówisz, że przecież Basia, daję głowę że byś wpadła na coś lepszego, niż to że nauczyciel staje przed klasą i mówi że o la la j'ai mal au ventre + Basia daję głowę że byś znalazła coś lepszego ↑ Bo gdzie tu jest interakcja↑
- 220 E: Mhm
- 221 T: I jak to podsumujesz ↑
- 222 E: No na pewno zgadzam się z panią bo pani jest doświadczonym nauczycielem ja dopiero się uczę + więc=
- 223 T: =więc co powiesz ↑
- 224 E: myślę że zabrakło z mojej strony głębszego przemyślenia ale teraz+ widzę + czarno na białym jak to było
- 225 T: Czy dyskurs z lekcji+ □ transkrypcja znaczy się □ pomogła ↑
- 226 E: Chyba pomogła dostrzec na przykład to że my nie rozmawialiśmy a oni odpowiadali na pytania tylko=
- 227 T: =Tylko reagowali
- 228 E: Tak właśnie
- 229 T: Czy pomógł ci guide de lecture↑
- 230 E: Jakby pomógł + na co mam zwracać uwagę ↑ Chociaż nie wszystko jest jeszcze jasne

Transcription 3

- 1 T: Jednym słowem może zaczniemy od tego + bo masz taki jeden punkt strategies métacognitives uhm++ chodzi o to+ moja intencja+ jak zrozumiałaś moją intencję tego pytania ↑
- 2 E: To znaczy jak się przemyśla cel lekcji ogólny jej cel ↑
- 3 T: Nie + tu chodziło o to + jak ty+ dlaczego+ co się stało w twojej głowie że taką lekcję sobie zrobiłaś a nie inną=
- 4 E: =tak
- 5 T: No właśnie
- 6 E: I mam na to odpowiedzieć tak ↑
- 7 T: Tak
- 8 E: Przede wszystkim chciałam zrobić lekcję która opierałaby się na tableau interactif ponieważ to jest temat mojej pracy dyplomowej i jest to jedna z 5 lekcji które wchodzą w cykl 5 lekcji dotyczących podróżowania i po prostu jest to jedna z części to jest lekcja nr 3
- 9 T: uhm
- 10 E: Pierwsza była ogólna wprowadzająca w temat podróżowania + druga była ++ jak to++ broszury z biura podróży nie wiem jak to=
- 11 T: =Reklamy podróży tak ↑
- 12 E: W ogóle celem tych 5 lekcji jest stworzenie afiszu dotyczącego jednego wybranego kraju zawierającego wszystkie 5 elementów które poznają w czasie lekcji++ I druga lekcja dotyczyła gotowania stąd w zadaniu domowym w tej lekcji nagranej dania pochodzące z różnych krajów+ następną lekcją są nationalités potem następna lekcja to środki transportu a ostatnia lekcja to przygotowanie afiszu i ankiety dotyczące moich lekcji lekcji z TBI
- 13 T: Dobrze i dlaczego +skąd ten pomysł by użyć TBI ↑
- 14 E: Bo po części wiąże się to z moimi zainteresowaniami związanymi z TIC ponadto przeprowadzałyśmy z TBI lekcje na II roku w klasach szóstych i wtedy zauważyłam że dzieci+ w szóstej klasie szkoły podstawowej+ nie wiem + to jest 12 lat↑ o wiele chętniej pracują z TBI niż kiedy miałyśmy zwykłą prezentację o Francji dlatego że bez tego TBI nie było takiego bodźca który by ich zachęcał do tego+ i dlatego gdy wybierałam temat mojej pracy dyplomowej to stwierdziłam że będę ją opierała o::: na TBI

no i także uważam że ma to wpływ na przyswajanie + naukę słownictwa przez uczniów bo przyswajanie zależy dużo od motywacji a zauważyłam że TBI zmienia + podnosi tę attitude uczniów podczas lekcji oni chętniej pracują i::

- 15 T: No dobrze czyli takim bodźcem do pracy z TBI była większa motywacja uczniów ↑
- 16 E: A po drugi e + była też jeszcze jedna sprawa + od września we wszystkich szkołach podstawowych w naszym regionie w klasach I-III ma być wprowadzana tablica interaktywna+ więc jest to temat bardzo aktualny no i::: chciałam++
- 17 T: Spróbować=
- 18 E: =zobaczyć czym to się je tak naprawdę ↓
- 19 T: No właśnie no i teraz jakie są twoje wnioski + bo te pięć lekcji □ no ja widziałam tylko jedną □ więc na podstawie tej jednej powiedzmy sobie co to daje ↓
- 20 E: Lekcja jest i:::na niż prowadzone + tradycyjnymi metodami++ na pewno trzeba się do tej lekcji inaczej przygotować + niż do=
- 21 T: =Z punktu widzenia nauczyciela teraz mówisz
- 22 E: Tak z punktu widzenia nauczyciela++ no+ więc zauważyłam że uczniowie są □ z nimi miałam przedtem 3 lekcje □ bo jedną mieliśmy poza tymi fiszkami + byśmy mogli się poznać przypomnieć sobie siebie + widziałam ich ostatnio we wrześniu=
- 23 T: =To są ci co ja ich też widziałam ↑
- 24 E: Pani widziała (xxx) gdy pracowałam z nimi we wrześniu + to również miałam z nimi lekcję z prezentacją multimedialną+ wtedy to zupełnie nie działało ++ oni się wtedy bali siebie nawzajem i w ogóle nie byli chętni + żeby uczestniczyć w tej lekcji (xxx)
- 25 T: No dobrze + ale jakby wracając do twojej oceny użyteczności TBI □ bo widzę, że powinniśmy i słusznie □ + to rozpatrzyć z punktu widzenia nauczyciela i ucznia +choć tak naprawdę cel powinien być taki sam=
- 26 E: =no tak w moim przypadku
- 27 T: Powinien być problem czyli uczenie się
- 28 E: Tak w moim przypadku byłam nastawiona na naukę słownictwa bo taki był mój cel uhm tablica interaktywna jest na tyle świetna że działa na + że każdy uczeń znajdzie w niej coś co przyciągnie jego uwagę + jest obraz jest dźwięk muszą się ruszyć czyli każdy styl nauczania, każdy uczeń, wiadomo, że są różni + każdy z nich znajdzie w tablicy coś dla siebie+ poza tym tablica jest czymś nowym przykuwa uwagę i:::+++ to jest też coś

na czym oni się znają bo to są nowe technologie i +++oni tym żyją oni spędzają dużo czasu przed komputerem niestety

- 29 T: Ja wiem to jest wszystko prawda + ale moje pytanie jest ciągle takie □ jaki jest sens użycia TBI w uczeniu języka □++ ja wiem że motywacja jest bardzo ważna
- 30 E: tak
- 31 T: I zresztą muszę powiedzieć że zauważyłam że na tej lekcji w momencie kiedy została włączona TBI oni zrobili się ba::rdziej rześcy
- 32 E: uhm
- 33 T: To było widać chętniej++ absolutnie się zgadzam ale teraz idziemy dalej bo nie może być tak że jest lepiej tylko dlatego + że uczeń jest rześki ++ jednak naszym zadaniem jest zwiększyć ich poziom i przyczynić się do nauczania ich czegoś
- 34 E: No tak ale jeśli uczeń ma większą motywację + jeśli jest zachęcony + to jego poziom przyswajania wiedzy jest też większy ↓
- 35 T: No dobrze na jakiej podstawie to mówisz bo to że on się przejdzie do tablicy i poruszy czymś to nie znaczy że on zapamięta jaki jest przymiotnik od Ukraine daleka jest droga do tego=
- 36 E: =no tak ale jeśli ma większą motywację to większa jest szansa że on zapamięta coś z tej lekcji ↑
- 37 T: Na tej lekcji ale nie możemy używać na każdej lekcji TBI
- 38 E: To wszystko zależy od nas
- 39 T: Ale ja marnie to widzę
- 40 E: Ale ja nie jestem zwolenniczką żeby całą lekcję opierać na TBI zresztą tą lekcję też nie=
- 41 T: =Też nie
- 42 E: Opierałam na TBI bo jak przygotowywałam tą lekcję to przyłapałam się na tym że całą lekcję opierałam na TBI i zapominałam o tym że istnieje coś takiego jak interakcja między uczniami byłam tak zafascynowana tablicą że to było tylko interactivite a nie interaction
- 43 T: Czyli ty miałaś interakcję z tablicą
- 44 E: Czy uczniowie mieli tę interakcję z tablicą i potem rozmawiałam z opiekunem w kolegium i z opiekunem praktyk w szkole + to doszłyśmy do wniosku że tak nie może + być bo tablica może być tylko dodatkiem+ może służyć jako zwykła tablica jest to samo tylko że jeśli chcemy wprowadzić coś nowego □ to nie potrzebujemy sprowadzić toboku rzeczy

- do sali □ tylko wystarczy włączyć guzik tylko uruchomić tablicę =
- 45 T: =czyli wyobrazasz sobie również to, że tablica może się opatrzyć ↑
- 46 E: Tak ja sobie zdaję z tego sprawę
- 47 T: Że ta nowość TBi ma też swoje granice
- 48 E: Tak i dlatego cała lekcja nie powinna być oparta ++ oprócz tego jest to urządzenie techniczne + ono zawodzi □ zresztą jak to widać na tej lekcji □
- 49 T: Tak uhm
- 50 E: I przestaje działać i nie można całej lekcji na tym budować ale też nie można tego zupełnie wykluczyć bo technika idzie do przodu
- 51 T: Tak ale mnie chodzi ciągle o to jak na tej konkretnej lekcji ona się przyczyniła ↑ bo na przykład z jej pomocą była ta gra memory i rzeczywiście uczniowie byli pobudzeni chodzili chętnie (xxx) obudził się w nich ten duch=
- 52 E: =Rywalizacji
- 53 T: Właśnie rywalizacji prawda ↑ tylko ja się tutaj pytam dalej jak=
- 54 E: =potem mieli to ćwiczenie mieli to ćwiczenie w którym były różne personages i mieli przedstawić jakiej są narodowości i to była fixation tych narodowości które były w tej grze memory
- 55 T: Tak + tylko ponoć oni już mieli narodowości
- 56 E: Tak oni już mieli to znaczy był tekst w podręczniku jakoś tak w grudniu czy jakoś tak
- 57 T: Bo ta dziewczyna □ kiedy było ćwiczenie na narodowości □ ona szukała tego w zeszycie
- 58 E: Tak + tylko oni nie mieli tych narodowości które ja przedstawiałam ++ no tak + ja mówię to był cykl lekcji i niektóre rzeczy były powtórką + ale wprowadziłam też im nowe elementy ↓
- 59 T: No a dlaczego wybrałaś tę lekcję do nagrania ↑
- 60 E: Bo poprzednia mi się skasowała ++ miałam tylko dwie nagrane bo oni mają cztery to znaczy dwie godziny w tygodniu +
- 61 T: Wiesz co mi się↑ że to manipulowanie na tablicy wydało mi się zmarnowanym czasem □ nie wiem co ty na to □ ↑ ponieważ przychodzi taki moment że oni przesuwają wiesz tym pisaczką przy tym memory i dla mnie taka refleksja + tak ani nie przeczytał tego ++państwa ani nie powiedział nic moim zdaniem uczenie języka polega na mówieniu, używaniu czy czytaniu a nie na manipulowaniu pisakiem ↑

- 62 E: Uhm
- 63 T: nie żebym ja była temu przeciwna, bo mi też się to podoba jako taki element takiej odskoczni nie ↑ (xxx) tylko gdybyśmy chciały powiedzieć teraz ile było czasu zmarnowane na manipulowanie tym pisaczkiem ++ chyba że to była taka odskocznia ↑
- 64 E: Tak właśnie to było po to by ich trochę rozruszać pobudzić trochę przed następnymi w których mają czystą fixation dialogi pytania o personnages i chciałam żeby oni mieli do tego trochę świeższy umysł
- 65 T: Czyli byś powiedziała że rola TIC to ułatwić utrzymywanie uwagi uczniów ↑
- 66 E: Uhm no i też większe przyswajanie
- 67 T: No ale gdzie było to przyswajanie ↑
- 68 E: To znaczy ta lekcja to była fixation
- 69 T: Fixation ↑ a teraz po tym cyklu lekcji jakie są twoje wnioski jak te TIC czy tableau uczestniczą w konstruowaniu wiedzy na lekcji bo konstruowanie wiedzy to + co byś powiedziała co to jest + mówiliście o tym na dydaktyce ↑ na pewno czy na teoriach ucznia się ↑
- 70 E: Na pewno ale ++
- 71 T: Bo jak przychodzą na lekcję to mówimy że nie można podać wiedzy tylko ją skonstruować=
- 72 E: =skonstruować uhm
- 73 T: Bo jeśli on jest w interakcji ze mną lub z podręcznikiem na przykład to następuje konstruowanie wiedzy i albo to nauczyciel lub inne narzędzie w tym pomaga
- 74 E: Tak
- 75 T: I to jest dla mnie ciekawe + bo jest inne narzędzie+ inny instrument i jest też nauczyciel + który tym zarządza więc moje pytanie □ jest w jaki sposób tableau pomaga skonstruować tę wiedzę □ ↑
- 76 E: Ja chciałam żeby tablica była takim déclancheur i żeby oni sami do tego dochodzili to było tylko narzędzie które służył + nie wiem+ pokazywałam im piosenkę albo na przykład jak była lekcja o jedzeniu to było to wszystko lepiej widać bo tam trochę więcej funkcji tablicy używałam
- 77 T: No właśnie co tam było
- 78 E: Tam było na przykład filmik o robieniu naleśników i oni najpierw oglądali ten filmik i później mieli wypisywać bo tam były wymieniane

składniki naleśników i e::h później oglądaliśmy ten filmik jeszcze raz zatrzymywaliśmy za pomocą tych fajnych pisaczków podkreślaliśmy jakie są słówka których nie znają obok dawali synonimy do tego więc to była ta lekcja była o wiele lepsza i żałuję bardzo że mi się skasowała bo tam było więcej funkcji tej tablicy wykorzystanych + i wtedy to służy jako narzędzie oni sami do tego dochodzą do tego ++ o co mi chodzi co im chcę przekazać + oni sami do tego dochodzą za pomocą funkcji które są w tablicy

- 79 T: Ale czy oni nie mogliby tego samego zrobić na przykład z fotokopią ↑
- 80 E: Tak mogliby
- 81 T: Tylko tutaj wszyscy to widzą
- 82 E: Tak wszyscy na to patrzą patrzą na to samo i poza tym mogę to zapisać i im wysłać na maila i oni mają wszyscy to samo i pracujemy wszyscy w tym samym czasie i to też jest trochę inaczej niż gdy wszyscy są zamknięci w swojej fotokopii ↓
- 83 T: A czy to w jakiś sposób zmienia konstruowanie wiedzy ↑ czy też tylko to że nauczyciel ma wgląd na wszystkich i wszystko widzi i kontroluje=
- 84 E: =nie oni są bardziej aktywni bardziej burza mózgów + nie wiem ale wtedy jest więcej imprévu wtedy=
- 85 T: =ale w tej lekcji nie widać tych wszystkich funkcji gdybym na podstawie tej lekcji miała powiedzieć jakie są funkcje tablicy to bym powiedziała że jest □ owszem odskocznia □ ale w żaden sposób nie przyczynił się do skonstruowania wiedzy w żaden
- 86 E: no może rzeczywiście+ chociaż zwiększył uwagę i motywację
- 87 T: Inne pytanie + czy sposób zaplanowania lekcji jest adekwatny do suportów ↑ do użycia ++czy coś byś zmieniła i dlaczego
- 88 E: To znaczy jak robiłam transkrypcję tej lekcji to sama byłam w pewnym momencie znudzona
- 89 T: (śmiech)
- 90 E: Naprawdę sama sobie mówiłam + boże co ja im kazałam robić ↑
- 91 T: Dopiero w tym momencie widać ↑
- 92 E: Tak + jak były te personnages
- 93 T: Jak to dłu:::go ↑
- 94 E: Tak jak tam stałam wtedy to mi się wydawało, że to jest krótko ale jak zaczęłam to transkrybować ale najpierw to było tak że chciałam tylko kilka personnages im pokazać ale po rozmowie z opiekunem eh+++ ona

mi podsunęła żeby jednak pokazać wszystkie które potem będą na małych kartkach w następnym ćwiczeniu żeby im to ułatwić było ich dużo chyba 10 czy 15 żeby każdy groupe miał inne personnages to musiało być ich trochę↑

- 95 T: Może to też wynikać □ nie chcę mówić, mnie też to się wydawało strasznie długo □ też mnie to nudziło jak oglądałam bo czasami jak się patrzy w transkrypcję ++ inaczej się pisze i czyta bo wtedy się dłuży niż jak się widzi
- 96 E: uhm
- 97 T: Jak się widzi lub jak się jest w tej sytuacji □ to już w ogóle jest inaczej □ + krócej
- 98 E: I dlatego ja byłam w tej sytuacji i w pewnym momencie do mnie dotarło i w transkrypcji jest □ a widzieliście jakieś filmy Hugues Granta □ npa przykład żeby im trochę urozmaicić albo jak była Penelopa Cruz to zapytałam czy uważacie że jest ładna żeby im trochę urozmaicić
- 99 T: Właśnie + masz rację tutaj troszeczkę było tych prób ale mogłaś więcej
- 100 E: Tak mogłam ale
- 101 T: Trudne to by było co ↑
- 102 E: No sama pani widziała zapytałam się ich vous avez des questions i oni mnie nie zrozumieli
- 103 T: No tak + w takich klasach jest trudno ↓ spójrz na przykład na ten dyskurs + jaki on jest poszatowany
- 104 E: uhm
- 105 T: Krótkie pytanie krótka odpowiedź krótkie pytanie krótka odpowiedź i jechane i jechane taki ping pong ping pong cały czas jest + to mnie zaszokowało w tych lekcjach +i nie wynika to z tego że jest niski poziom uczniów □ niekoniecznie □ a wszędzie tylko ping pong aż żal patrzeć ↓
- 106 E: Oni nie są w ogóle przyzwyczajeni do tego a nie zrobię przecież w dwa tygodnie całej pracy
- 107 T: No tak ale wracając do tego co pytałam się wcześniej czy zaplanowałabyś inaczej co byś zmieniła ↑
- 108 E: Tą ilość tutaj bym zmieniła i:::
- 109 T: A powiedz mi a interakcje mamy tutaj punkt na interakcje ↑
- 110 E: Tak mamy
- 111 T: I powiedz mi gdzie my widzimy te interakcje w naszej transkrypcji ↑

- 112 E: To znaczy starałam się żeby nie było tylko interakcji między mną a uczniami + próbowałam ich zmusić żeby rozmawiali ze sobą
- 113 T: No to pokaż mi gdzie to jest
- 114 E: To mamy na pewno na początku gdzie mają przeprowadzić między sobą dialog + na temat ulubionej kuchni ↓
- 115 T: *Vous avez trois minutes allez-y vous avez fini* ↑ ++ ale oni tu rozmawiali ale problem polega na tym że kiedy ty im każesz pracować w grupach to oni to będą robić po polsku i tak się dogadywać ↓
- 116 E: To znaczy ja starałam się tam koło nich chodzić i::: i mówić żeby mówili po francusku żeby zadawali sobie te pytania=
- 117 T: =No przecież oni robią tak jak wy □ ty mi powiesz ja ci powiem i już gadamy o czym innym □ (śmiech)
- 118 E: (śmiech) no właśnie
- 119 T: No to jeśli wy studenci robicie to samo no to czemu nie widzicie tego w klasie może trzeba by żeby dialog był przeprowadzony głośno ↑
- 120 E: No tak
- 121 T: A ty weszłaś potem znowu w interakcję N-U i pytałaś się alors quel est ton plat préféré ↑
- 122 E: Uhm
- 123 T: szkoda
- 124 E: Trochę straciłam to
- 125 T: Zgodzisz się ↑
- 126 E: tak
- 127 T: Mogłabyś więcej w tym momencie=
- 128 E: =mogłoby uhm
- 129 T: Albo mogłabyś zrobić + tak dwie grupy tak a dwie grupy ty się pytasz
- 130 E: No nie pomyślałam o tym
- 131 T: No tak + to gdzie są interakcje jeszcze jakieś ↑
- 132 E: [szuka w transkrypcji] potem jest ciągle kuchnia kuchnia kuchnia później każę im powtarzać □ super mogłam jeszcze z rodzajnikami □ + ale to też przyszło mi do głowy dopiero później ↑

- 133 T: Ale to już było na tablicy
- 134 E: Tak + to już później było
- 135 T: Czyli oni powtarzali Belgique Belgique
- 136 E: Tak Belgique
- 137 T: Później Pays Bas ktoś mówi + nie od razu + nauczyciel mówi
- 138 E: Tak bo oni nie mieli Pays Bas i chciałam zobaczyć czy oni na pewno to rozumieją
- 139 T: tak
- 140 E: I dlatego zapytałam czy rozumieją co to znaczy Pays Bas+ bo reszty to się domyślali widzieli flagi to=
- 141 T: = No to gdzie są te interakcje ↑ później jest interakcja z tablicą=
- 142 E: =Tak później jest z tablicą
- 143 T: No i współpraca uczniów z tablicą
- 144 E: Tak tylko niestety to wszystko było już po polsku □ jak widać □
- 145 T: Tak wszystko było po polsku uhm
- 146 E: Ja próbowałam mówić do nich po francusku ale oni i tak do mnie po polsku
- 147 T: Uhm uhm tutaj grają w memory
- 148 E: Grają grają ale tutaj prawie koniec
- 149 T: Ale tutaj mają=
- 150 E: =Tutaj jest interakcja ze mną
- 151 T: Cały czas z tobą i potem druga strona trzecia strona
- 152 E: No tak to jest długie
- 153 T: Czwarta strona i koniec
- 154 E: Nie + tam powinno być jeszcze wcześniej □ co oni mieli już te karty rozdane □ to jest też interakcja między nimi a tutaj jest to samo co w pierwszym + mogłam to zrobić inaczej ↑
- 155 T: Jak powiedz ↑
- 156 E: No też mogli przedstawić głośno te dialogi

- 157 T: Czemu wy się tak boicie tego ↑
- 158 E: Mogła zadawać głośno pytania
- 159 T: Dlaczego wy bierzecie wszystko na siebie i jest ping pong ping pong co się dzieje
- 160 E: No w ogóle nie pomyślałam o tym + nie wiem dlaczego nie pomyślałam + że oni rozmawiają między sobą po polsku i krążyłam między nimi i kiedy słyszałam to poprawiałam ich ↓
- 161 T: Co byś jeszcze powiedziała o tych interakcjach ↑
- 162 E: Że są krótkie
- 163 T: O
- 164 E: I są prowokowane przeze mnie=
- 165 T: =O tak
- 166 E: Często są to po prostu odpowiedzi mechaniczne wynikające z tego że przewidywane były pytania
- 167 T: I mamy jeszcze discours en classe nie ↑ A punkt trzeci z tego quelles fonctions remplissent les échanges en classe ↑ no bo zawsze jest tak że po coś gadamy ↑
- 168 E: No w moim przypadku chodziło o to żeby utrwalić słownictwo no bo moje lekcje opierają się na tym żeby poznać nowe słownictwo i je utrwalić
- 169 T: Czyli wszyscy gadają ze sobą
- 170 E: □ Żeby utrwalić słownictwo □ i stąd ta rozmowa nie jest tak jak normalne w życiu
- 171 T: Czyli mówisz że ta komunikacja nie może być naturalna ↑
- 172 E: Nie + nie może być naturalna + bo po prostu oni wiedzą co ja chcę usłyszeć albo po prostu nie wiedzą jak coś powiedzieć + bo wątpię że nagle cała klasa lubi pierogi i spaghetti bo każdy lubi coś innego albo cała klasa lubi croque-monsieur bo rozmawialiśmy o tym na ostatniej lekcji + i to nie jest naturalne ↓
- 173 T: Ale myślisz, że jest to warunkowane poziomem ich ↑
- 174 E: Też i tym że nie są przyzwyczajeni że=
- 175 T: =bo u was jednak nie mówicie tego co akurat się nauczyliście ale to co naprawdę chcecie powiedzieć ↓
- 176 E: Też ale u nas my to opisujemy dookoła. + oni jednak dopiero zaczynają

uczyć się tego języka i mają tylko dwie godziny w tygodniu to po prostu nie wiedzą że mogą odpowiedzieć cos innego na przykład nie interesuje mnie to nie lubię jedzenia przecież mogliby mi coś takiego odpowiedzieć
↑

- 177 T: Po prostu nie umieją
- 178 E: Nie potrafią (xxx) to wszystko jest sztuczne i te cele są zminimalizowane do ich poziomu
- 179 T: Czyli chcesz powiedzieć że ten dyskurs wygląda w ten sposób bo nie możemy włączyć autentycznej komunikacji i zależy nam na realizacji celów dydaktycznych ↑
- 180 E: Tak++tak
- 181 T: No więc zgodzisz się że z tego punktu widzenia lekcja jest że tak się wyrażę interesem nauczyciela a nie ucznia
- 182 E: Niestety tak + to jednak zależy pewnie □ gdybym miała z nimi cały rok to umiałabym ich przygotować do tego □ tak jak mam w podstawówce lekcje to też jest inaczej bo ich przyzwyczajałam do pewnych rzeczy + a tutaj te kilka lekcji co miałam z nimi ++ przychodzi jakaś obca baba + nie wiadomo o co jej chodzi++
- 183 T: Więc ty mówisz że ich odpowiedzi odpowiadały temu co ty chciałaś
- 184 E: tak
- 185 T: Czyli ty się spodziewałaś + nie było żadnych nowości
- 186 E: Tak.
- 187 T: Czy zrealizowałaś cele ↑ oraz jak oceniasz swoje strategie na przykład tłumaczeniowe + tutaj możesz odwołać się łatwo do dyskursu ↓
- 188 E: Myślę że cele moje zostały zrealizowane bo nauczyli się tych 5 państw ↑ nauczyli się + potrafili umieścić te kraje na mapie ale nie byłam do końca zadowolona z tej lekcji, bo::: jak kamera się zatrzymała i emocje opadły + miałam niedosyt po tej lekcji + bo stwierdziłam że to było wszystko automatyczne szybkie i nie wykorzystałam wszystkiego co mogłam wykorzystać++ więc zrealizowałam to co sobie założyłam + ale czy byłam zadowolona to nie byłam+ no i jak transkrybowałam tę lekcję + to zauważyłam że moje techniki tłumaczenia na tej lekcji □ to praktycznie ich nie ma □ ja poszłam na łatwiznę znaczy + tak mi się teraz wydaje że założyłam że skoro ich poziom jest niski + to po co będę się produkować na przykład że jest to państwo które słynie z czegoś tam □ czyli właściwie miałam 2 techniki □ albo od razu mówiłam po polsku albo jak to był kraj to mieli drapeau to mogli się tym posłużyć ++ ale ani razu nie zapytałam klasy czy ktoś wie, ale to wszystko wyszło później i po tej lekcji gdy opadły emocje to już wiedziałam+

- 189 T: Ja chciałam zapytać jeszcze teraz mi się przypomniało a propos tego co mówiłyśmy o autentyzmie komunikacji zaznaczyłam to tutaj + wasza komunikacja jest autentyczna tylko w momentach gdy mówisz do nich o TBI + kiedy są kłopoty i trzeba im powiedzieć zrób to lub tamto + czyli są rzeczy ważne i szkoda □ ty próbowałaś co prawda □ [cytat z transkrypcji lekcji] + ten dyskurs ważny autentyczny dotyczy tablicy i on jest polski ↑
- 190 E: Znaczy=
- 191 T: =A mogłaś wykorzystać motywację którą oni w tym momencie mieli=
- 192 E: =Mówiąc szczerze nie myślałam wtedy o żadnej motywacji tylko myślałam Boże tablica mi się zepsuła lekcja się nagrywa+
- 193 T: (śmiech) tak to było ważne wtedy + ale zobacz teraz ↑
- 194 E: Teraz to widzę tak
- 195 T: To szkoda bo widzisz rzadkie są takie sytuacje na lekcjach że uczeń musi mówić do nauczyciela po francusku + jeśli używać TIC to po to by go motywować do rozumienia i mówienia po francusku
- 196 E: Tak to prawda + ale wtedy byłam naprawdę szczęśliwa że wcześniej przygotowałam sobie dodatkowe ćwiczenie w razie gdyby □ bo nie wiem co bym wtedy □ na pewno coś bym wymyśliła ale=
- 197 T: =Ale ta transkrypcja nam tutaj ukazuje + zobacz + te momenty prawdziwe dotyczące komputera + ich jest więcej zobacz
- 198 E: tak
- 199 T: A jak oceniamy consignes ↑ Tutaj na przykład mamy consigne zobacz ↑
- 200 E: Uhm
- 201 T: [cytuje consigne] przechodzimy do tej memory
- 202 E: Uhm
- 203 T: [cytuje consigne]
- 204 E: To tutaj dzieliłam na grupy
- 205 T: [cytuje consigne])
- 206 E: To przesłałam na polski
- 207 T: No dobrze + czyli znowu to co było ważne istotne żywotne dla tej activité było powiedziane po polsku i szkoda + ja wiem że tak jest często i trudno jest nad tym zapanować ale zgodzisz się=
- 208 E: = ale tutaj są próby że znowu starałam się przejść do francuskiego

- 209 T: Uhm [cytuje consigne] + tak ale przynajmniej słyszał prawda
- 210 E: uhm
- 211 T: Czyli to wszystko odtąd to była consigne + czyli ta consigne po francusku była jaka ↑ za trudna ↑
- 212 E: uhm
- 213 T: Trzeba było przejść na polski lub ją przeformułowywać do bólu ++ no dobrze co tam nam jeszcze zostało ↑ Teacher talk + co nam powiesz o swoim teacher talk (śmiech)
- 214 E: No tutaj są typy pytań
- 215 T: Właśnie pytania a może słowa jakieś
- 216 E: Ja widzę, że très bien to jest ciągle tutaj + □ w ogóle jaki ja mam ograniczony zasób feedbacków po prostu □ ciągle très bien bravo ok ++ tak jakby to było automatyczne ++ on coś powie to ja muszę zareagować ↑
- 217 T: Tak a ponadto ↑
- 218 E: Staralam się im zadawać krótkie pytania jak się =
- 219 T: = Ale raczej otwarte czy zamknięte ↑
- 220 E: Niby otwarte ale tak naprawdę zamknięte bo odpowiedź była znana i sugerowana ↓
- 221 T: [szuka przykładów w transkrypcji] + czyli raczej zamknięte + a czym tłumaczysz tę zamkniętość tych pytań ↑
- 222 E: Chyba wiem dlaczego ++ bo bałam się że mnie zaskoczą i zapytają mnie o coś i ja nie będę wiedziała ++ wiem że nie jest źle nie wiedzieć □ bo każdy może nie wiedzieć □ ale bałam się że się w tym momencie zablokuje
- 223 T: A lekcja będzie nagrywana
- 224 E: Będzie nagrywana i później oceniana i tak jest że zrobiłam to dla własnego bezpieczeństwa i własnej wygody + tak zrobiłam nieświadomie + ale jak teraz o tym myślę to pewnie dlatego
- 225 T: Na koniec chciałabym cię zapytać + jak oceniasz to narzędzie ++ użycie transkrypcji i tego + czy to się przydało i jak ↑
- 226 E: Na pewno pomogło mi w refleksji i podsunęło kilka rozwiązań i widzę co robię źle + widzę też □ to znaczy na razie nie widzę □ w czym jestem dobra ↓
- 227 T: No dlaczego ↑ ja widzę na przykład że ten teacher talk był dobry + nie był

nachalny czy jakiś taki + był dobry i generalnie panowanie nad całą lekcją było bardzo dobre + ale to co mnie zastanawia to to czy wy wiecie na pewno na czym polega interakcja i konstruowanie negocjowanie wiedzy↑ ja wiem że jest bardzo trudno negocjować z kimś kto bardzo mało wie=

- 228 E: =bardzo mało wie + ale z nimi=
- 229 T: = Z nimi też trzeba pracować
- 230 E: Tym bardziej że ja też byłam w tej samej sytuacji w tej samej szkole też siedziałam w tej ławce i byłam w identycznej sytuacji jak ja tutaj przychodziłam ++ wiem jak im jest ciężko
- 231 T: Jak im jest ciężko + właśnie
- 232 E: ale wiem że chcieliby++ ale właściwie nie wiem czy by chcieli ++ właściwie bo jak z nimi rozmawiałam to mówili + że angielski + że zdają maturę z angielskiego
- 233 T: czyli jednym słowem + transkrypcja + to pomogło zobaczyć te rzeczy słabe i pomogło siebie rzetelnie ocenić
- 234 E: I co trzeba poprawić + zawsze można znaleźć coś co można lepiej zrobić i gdybym tylko oglądała tę lekcję to nie wiem czy bym miała tyle refleksji niż gdy to spisywałam □ Najpierw obejrzałam tą lekcję tak o++ żeby zobaczyć jak wyszło □ później oglądałam to jeszcze raz i jeszcze raz jak robiłam transkrypcję i wtedy to już miałam jej dosyć (śmiech) Ale to dopiero wtedy dotarły do mnie pewne rzeczy ↓

Transcription 4

- 1 T: Jaka jest taka refleksja ogólna po przeprowadzeniu lekcji + po obejrzeniu nagrania + po zrobieniu i przeczytaniu transkrypcji ↑ tak refleksja ogólna jaką masz ↑
- 2 E: Przygotowując tą lekcję miałam trochę inną wizję niż to co zrobiłam □ co zrealizowałam w mojej pracy licencjackiej □ poświęconej communication en classe + wszystko to co tam skrytykowałam widać na mojej lekcji (śmiech) + to ja która rozdzielam słowa na lekcji + to ja która popycham ich do interakcji □ muszę ich wyciągać □ tak naprawdę narzucam im formę
- 3 T: A gdzie to było + możesz mi przypomnieć ↑
- 4 E: To znaczy tutaj □ już od razu na początku □ mam tą formę na przykład comment ça va tu es en forme + bardzo mi się nie podoba że uczniowie odpowiadają mi oui albo non
- 5 T: A dlaczego właśnie + powiedz mi ↑
- 6 E: Oni nie są do tego przyzwyczajeni + to jest klasa którą naprawdę ++ musiałam
- 7 T: A tak naprawdę twoje pytania są zamknięte + dlatego odpowiadają oui i non + gdybyś miała tam jakieś pourquoi to nie mogliby odpowiedzieć ci oui + czyli pytania otwarte faworyzują komunikację ↑
- 8 E: Uhm tak + tym bardziej że oprócz tego mojego głównego pytania jest oui ou non i czekam na odpowiedź + daję im tylko 2 możliwości
- 9 T: Tak to prawda (xxx) + czyli ta twoja pierwsza refleksja dotyczy komunikacji którą krytykowałeś w części teoretycznej a ona okazała się taka szkolna w części praktycznej ↑
- 10 E: Tak + że interakcja to jest tylko pytanie nauczyciela odpowiedź ucznia i rzadko prawie zawsze uczeń się wtrąca po odpowiedzi ucznia czyli jest tak naprawdę rozmowa moja i jednego z uczniów
- 11 T: uhm
- 12 E: I czasami się zdarza że jest tam odpowiedź kilku uczniów □ ale to też jest odpowiedź oui □
- 13 T: Czyli że objectifs tej communication en classe □ bo ona jest jaka jest taka jest ale jest □ to co widzieliśmy w tej communication w tej transkrypcji + to widać to czemu służy ta komunikacja czyli taka jaka jest + czyli taka jaką skrytykowałeś

- 14 E: Czyli na pewno nie rozwijaniu kompetencji osobistej bo ja zamknęłam tutaj uczniów ++ w ramach
- 15 T: A dlaczego zastanówmy się ↑ tutaj nad tym czy tak musiało być + bo że tak było masz rację + zobacz podkreśliłam tutaj w tym discours +w tym discours de classe + to co podkreśliłam żółte to jest wypowiedzi uczniów=
- 16 E: = tak to ja tutaj dominuję
- 17 T: Tak + to nie ty jedna + to to jest normalne ale zwróć uwagę jeszcze na jedną rzecz + jak krótkie są wypowiedzi uczniów
- 18 E: Tak jeden wyraz ↑ [przeogląda transkrypcję]
- 19 T: Widzisz oui oui tam jest więcej + gdzie jest ćwiczenie na powtarzanie no to jest jasne o + to jest cały czas powtarzanie dotąd tego virlangue
- 20 E: □ A potem jest ta prezentacja ona też jest taka □ ++ ja myślałam że oni wyjdą na środek i dadzą opis tego co przygotowali że on będzie taki rozbudowany że ++ bodajże podałam im dla kogo kiedy można to nosić myślałam że popłyną trochę na tym ↑
- 21 T: A dlaczego nie popłynęli □ bo nie popłynęli rzeczywiście □ jednak zanim odpowiesz na to pytanie mam pytanie do poziomu klasy + określiłaś go tutaj □ ja miałam szczęście że byłam po przeczytaniu części pisemnej i to fajnie bo to mi się wszystko tak ułożyło □ określiłaś ich poziom jako A2/B1
- 22 E: Tak tak
- 23 T: I że 2 godziny mają w tygodniu i to mnie zadziwia że oni w żadnym wypadku nie są B1 oni + według czego liczyłaś to ↑
- 24 E: Tak sobie trochę na oko
- 25 T: Na oko ↑
- 26 E: Pomyślałam że powinni być już na tym poziomie
- 27 T: A1/A2 mogłabyś sobie wpisać
- 28 E: To byłoby straszne + drugi semestr druga □ klasa □
- 29 T: No dobrze wracając do tego ćwiczenia z ubraniami + błędem było już myślenie że ty □ gdy im powiesz stwórzcie ubranie dla kogo po co etc □ to że ty myślałaś że oni sami to zrobią ↑ oni może by ci to zrobili gdybyś ty co ↑
- 30 E: Może wcześniej + może coś + na przykład champ lexical bym im podała + tak rzeczywiście + tak jak na początku było z tą listą rzeczy=

- 31 T: =rzeczy
- 32 E: ubrań
- 33 T: To już ci wiedzieli nauczyli się byli przyszli i ci napisali na tablicy te rzeczy (xxx) + ja bym to nazwała nie wiem □ czy się ze mną zgodzisz □ brakiem świadomości konieczności konstruowania wiedzy uczniów ↑
- 34 E: Tak nie pomyślałam + że taki krok trzeba by wstawić tam + pomiędzy ↑
- 35 T: Prawda ↑ tak zobacz teraz gdzie to jest ++tutaj++ [czyta consigne] zobacz gdyby ktoś do mnie mówił w języku bardzo obcym na przykład angielskim i podał mi cztery czynności które mam wykonać to=
- 36 E: = to straszne nie zanotowałam im tego to raz + po drugie nie dałam żadnych przykładów co mogliby tutaj faktycznie++
- 37 T: Co by się tutaj przydało w tym miejscu ++ co mogłabyś uprzednio przygotować żeby im ułatwić tache i uprościć tę sytuację ↑(xxx) coś by konstruowało ich wiedzę +++ no na przykład dać przykład na kartce ++ ++ przygotować może dokument z przykładem + z listą słów wyrażen żeby to powiedzieć ↑
- 38 E: uhm
- 39 T: Im wtedy + ich wypowiedzi byłyby większe ++ moim zdaniem zabrakło konstruowanie wiedzy bo na czym ono polega ↑
- 40 E: No w sumie na ++
- 41 T: No właśnie na jakimś narzędziu ++ jedynym narzędziem którym się posłużyłaś to był twój język a w przypadku ucznia na pewnym poziomie to mało ++ wracając do tego do czego służy ta komunikacja + to co byś powiedziała++ nie wiem co mam powiedzieć ↑
- 42 E: Chyba przede wszystkim realizacji fiszki wyrobieniu się w czasie żebyś zrobiła wszystko co założyłam sobie w objectifs=
- 43 T: = I dlatego się zgubiła cała reszta
- 44 E: Tak
- 45 T: A tutaj zobacz + jakie miałaś objectifs [czytają z fiszki] i teraz gdzie wychodzi exprimer son opinion na lekcji gdzie on jest w lekcji realizowany ↑
- 46 E: Na początku były te pytania o gusta + gdzie lubimy robić zakupy gdzie kupujemy ubrania
- 47 T: [cytuje z transkrypcji fragment odpowiedni] i gdzie jest tutaj wyrażanie opinii = ↑

- 48 E: =właściwie nie ma + jest Elle aime les bijoux
- 49 T: Taka afirmacja ↑
- 50 E: Jest to właściwie powtórzenie mojego pytania ++ czyli schemat odpowiedzi
- 51 T: I czyli znowu moje pytanie i dlaczego + bo przecież mogło się pojawić pytanie pourquoi i wtedy ona mogłaby spróbować odpowiedzieć + bo ona + to bo ona woli bo ona lubi ↓
- 52 E: Czyli mogłam podrażnić dalej
- 53 T: uhm
- 54 E: Dodać dodatkowe pytanie które by to uprościło
- 55 T: Czy ty myślisz że w przypadku uczniów tej konkretnej klasy myślisz ↑ że oni by dali radę gdybyś ty im nie stworzyła jakiegoś specyficznego narzędzia ↑+ bo może je crois je pense może mają + □ nie znam ich □ wdrożone + ale żeby zrealizować cel pod tytułem exprimer son opinion chyba trzeba coś więcej ↑
- 56 E: Można dodać inne na przykład à mon avis
- 57 T: Własnie + dobrze + co twoi uczniowie umieli na koniec twojej lekcji ↑
- 58 E: Więc może przede wszystkim to tworzenie mots valises i może coś jeszcze + ale tego raczej nie widać ↑
- 59 T: Przypomnieli sobie te nazwy ubrań ↑ oczywiście ta zdolność do kreatywnego myślenia tak + ale językowo mało + a lekcja wydaje się elegancko przygotowana fajna ++ gdzie widzisz tego przyczynę jak teraz myślisz o tym procesie planowania tej lekcji
- 60 E: Może po prostu nie pomyślałam że oni są na takim poziomie + że nie zdołają własnymi siłami++ zrealizować zadań++ które przed nimi postawię ↑
- 61 T: A z czego to wynika ta twoja taka pewność że oni dadzą sobie radę ++ przecież znałaś ich od września nawet ↑
- 62 E: No bo oni
- 63 T: Rozmawialiśmy o tym we wrześniu
- 64 E: Ja może myślałam ++ że minęło to pół roku weszłam kolejny rok do klasy myślałam że oni zrobili jakiś krok od tego czasu + nie liczyłam się + ale też uważam że te zadania nie były też tak wielkie żeby nie mogli im podolać sądziłam że zrobili postęp + poszli z programem muszą zrealizować podręcznik jakiś tam

- 65 T: To znaczy chcesz powiedzieć że gdybyś miała ich na co dzień to byś takiej lekcji nie przygotowała ↑
- 66 E: Nie przygotowałabym wszystko krok po kroku o wiele więcej tych materiałów żeby ich przygotować do tego a tak ++
- 67 T: Języka polskiego używasz mało ↑
- 68 E: Dwa albo trzy razy
- 69 T: nie był potrzebny + chociaż mam do ciebie zarzut takiego rodzaju □ nie wiem czy się ze mną zgodzisz □ jeśli chodzi o zadanie domowe
- 70 E: Chyba do końca nie było jasne ↑
- 71 T: Bo oni tutaj mówią oui na twoje pytanie o zrozumienie ale wiesz dlaczego oni źle zrozumieli intencję i oni zrozumieli że ty im teraz podyktujesz to do zeszytu ++ to cahier zrozumieli
- 72 E: tak
- 73 T: I widziałam że te dziewczynki chciały pilnie to zapisać a nauczyciel mówi alors merci i au revoir
- 74 E: (śmiech) mogłam powiedzieć komuś żeby jeszcze raz to powiedział
- 75 T: Albo po polsku
- 76 E: Tak + żeby wiedzieli co mają faktycznie zrobić ↓
- 77 T: Jakbyś chciała tutaj ocenić twoje zachowanie jako nauczyciela tutaj przy zadaniu domowym ↑ To czego zabrakło ↑
- 78 E: Ja się bałam że zadzwoni dzwonek który zakłóci mi moją lekcję □ tak było na praktykach w e wrześniu □ po prostu bałam się że nie zdążę
- 79 T: A gdyby to nie była lekcja dyplomowa □ a taka sytuacja też może się zdarzyć □ to na co nauczyciel musi być wyczulony ↑
- 80 E: To jeszcze raz bym poprosiła o powtórzenie kogoś lub sama gdybym widziała że to nic nie daje + to sama bym krok po kroku po polsku lub francusku
- 81 T: ++ No dobrze jakie jeszcze odczucia ↑
- 82 E: Nie podobała mi się ta lekcja + naprawdę
- 83 T: Nie przesadzaj ta lekcja nie była zła + oni byli zadowoleni że robią inne rzeczy
- 84 E: To faktycznie po zajęciach powiedzieli mi że że chcieliby takich rzeczy robić więcej a oczywiście nauczyciel ich nie ma na to czasu ++ tylko

książka i zeszyt i ouvrez vos cahiers

- 85 T: Jakbyś oceniła twój teacher talk ↑
- 86 E: Na pewno pytania zamknięte które narzucają jakiś schemat odpowiedzi to nie i brakuje też tego drażenia wyrażania opinii
- 87 T: Ty piszesz sama w części teoretycznej że mamy komunikację autentyczną gdy mamy lukę informacyjną
- 88 E: A ja tutaj przecież wszystko wiedziałam
- 89 T: Ale ty masz lukę tutaj jak się pytasz qu'est-ce que tu aimes porter to ty =
- 90 E: =Ja nie znam odpowiedzi
- 91 T: Ale czy ty jesteś ciekawa odpowiedzi ↑
- 92 E: Nie + rzeczywiście + ja nie jestem ciekawa + ja chcę skończyć jedno zadanie i przejść do następnego ↓
- 93 T: Tak tak to jest
- 94 E: Zrealizować plan
- 95 T: Jeśli chodzi o interakcje to jakie interakcje dominują ↑
- 96 E: U-N N-U
- 97 T: Czy to dobrze czy źle jak myślisz ↑
- 98 E: Już na początku powiedziałam że mi się to nie podobało że za dużo tego że rozmawiałam zazwyczaj z jednym uczniem a takich miejsc że uczniowie wymieniają między sobą jest tylko ta praca w grupie ale po polsku
- 99 T: Czyli rozwijają interakcje po polsku
- 100 E: I jeszcze raz czy dwa razy gdy uczniowie podają pomysły + to jest taka rozmowa U-U U-U
- 101 T: Czy oni są na lekcji raczej aktywni czy pasywni ↑ patrząc teraz w dyskurs też widać
- 102 E: Wydaje się że raczej są pasywni
- 103 T: To nie znaczy że jest łatwo pobudzić ↑
- 104 E: Mam wrażenie że oni myślą że francuski jest takim samym przedmiotem jak fizyka chemia a nie myślą że to jest język komunikacji
- 105 T: Oni nie mają tego narzędzia choć chętnie by z tobą pokomunikowali ale nie mają jak więc się mile uśmiechają ↓ jakie są cele zaistniałych

interakcji czyli tych cały czas N-U

- 106 E: Chyba chodziło żeby z nich wydobyć jakąś odpowiedź żeby zrealizować kolejne ćwiczenie z fiche (śmiech)
- 107 T: Czy uderzył cię jakoś twój teacher talk czy uważasz że czymś się charakteryzuje ↑
- 108 E: Najbardziej nie podoba mi się to ciągle powtarzanie tego oui oui oui to=
- 109 T: =Ale generalnie uważasz że jesteś jasna+++ bo teraz np. chcemy ocenić taką consigne nie ↑ i co my tutaj mamy na przykład to nie=
- 110 E: =Znaczący wydaje mi się że consigne była jasna ale nie było tego narzędzia by=
- 111 T: =i tego upewnienia się nie było typu czy to naprawdę jasne ↑
- 112 E: To znaczący dla mnie to oui to jest rodzaj tego c'est clair
- 113 T: No tak było tak + ale do końca nie było tej pewności że to było jasne + Tutaj sobie jeszcze napisałam taką uwagę à propos budowania sensu ++ ty im podałaś dwie nowości ubraniowe i spytałaś się comment je les ai construites ++ i tam coś tam dites-moi en polonais comment je les ai construites
- 114 E: I nie dostałam odpowiedzi na te pytania
- 115 T: I co na to robi nauczyciel wiele nie czeka tylko sam daje odpowiedź=
- 116 E: =wiem że ktoś ++ chciał coś tam mrucał pod nosem ale nie było słycać więc=
- 117 T: = No to po co nauczyciel + jeśli ktoś coś pod nosem to tym bardziej ↑
- 118 E: Powinnam wyciągnąć go do tablicy napisać te wyrazy ↓
- 119 T: Spróbujmy razem
- 120 E: A tego wszyscy na pewno nie słyszeli ++ więc ja nie wytłumaczyłam
- 121 T: Przeszłaś dalej do następnego słowa
- 122 E: Mimo że niektórzy pewnie nie zrozumieli jak zostało utworzone to słowo
- 123 T: Nauczyciel całą robotę odważa sam ++ czyli nie daje im szansy skonstruować tej wiedzy bo oni by do tego doszli wierz mi + czyli znowu nauczyciel jest z przodu daje wiedzę na lekcji która miała służyć rozbudzaniu créativité (xxx) + jaki jest discours des apprenants □ nie możemy za dużo o nim bo go prawie nie ma □ i jest to takie bolesne bo mówisz dużo na początku o autonomii i moje pytanie teraz jest czy ta lekcja była autonomizująca ↑

- 124 E: No nie bardzo
- 125 T: I dlaczego + w świetle tego co było napisane w pracy ↑
- 126 E: To ja jestem osobą dominującą + właściwie może niekoniecznie traktuję ucznia jako równego partnera w tym=
- 127 T: = Oczywiście pełna autonomia jest w szkole niemożliwa + ale czy w ogóle są tutaj elementy autonomizujące ↑
- 128 E: +++ właściwie uczniowie nie mają wyboru
- 129 T: Ale mam wrażenie że autonomizująca będzie praca w grupach + tak
- 130 E: Właśnie + mogli wykazać się kreatywnością autonomią mieli jakiś wybór mogli stworzyć wszystko
- 131 T: W ramach jakiś + ale mogli=
- 132 E: = Mieli wybór
- 133 T: Teraz spróbujmy ocenić + czy taka pełna autonomia która puszcza ucznia na głęboką wodę + bez punktu zaczepienia + czy to jest dobre w świetle naszej lekcji ↑
- 134 E: Nie bo on w tej wodzie może się utopić + nie ma żadnego koła ratunkowego nic do podparcia
- 135 T: Czyli to co prof. Wilczyńska nazywa półautonomii jest właśnie tym + to pół to jest zabrane przez nauczyciela który tworzy linki a potem próbuj coś =
- 136 E: = Tak próbuj sam + naucz się pływać
- 137 T: Tak naucz się pływać + no dobrze + dalej zobacz jak dyskurs ukazuje jak mało jest ich wypowiedzi + + teraz budowa sensu+ i ja chciałam tobie pokazać w dyskursie że ty budujesz sens + zobacz + każesz napisać na tablicy to słowo + oni dalej nie wiedzą co to znaczy skąd się wzięło a ty im pokazujesz zobaczcie tu jest to
- 138 E: A tutaj to właśnie
- 139 T: Ty im dajesz wskazówki =
- 140 E: = i oni rozumieją
- 141 T: Ty budujesz wspólnie z nimi ten sens □ to czego zabrakło tutaj gdzie ty powiedziałaś za nich □ a tu była ta próba + na tym to polega i teraz nagle pojawia się les chaussettes de l'archiduchesse i to pojawia się tutaj bo tak jest zaplanowane w fiszce ++ bo jest przerwana activité dotycząca prezentacji nowości bo tak wypadło++ ja miałam wrażenie że oni w ogóle nie wiedzieli o co chodzi ↑

- 142 E: No faktycznie nie skończyłam bo chciałam zrobić przerwę
- 143 T: Na koniec + jak oceniasz to doświadczenie to co zrobiłaś i co zrobiliśmy teraz ↑
- 144 E: Pomogło mi to zobaczyć własne błędy jak mogłabym inaczej zrobić pewne rzeczy te interakcje w szczególności żeby ta komunikacja była bardziej autentyczna bez tych schematów odpowiedzi
- 145 T: A gdybyśmy zrobiły to samo ale bez transkrypcji tylko po obejrzeniu lekcji byśmy przyszły pogadać o tym co widziałyśmy czy uważasz że z tym narzędziem jest łatwiej czy gorzej czy bez różnicy ↑
- 146 E: Gdybym tylko oglądała lekcję to myślę że skupiłabym się nie na tym co mówię ale na tym co widzę praca uczniów zachowania + no faktycznie zauważyłabym że to ja jestem tą osobą dominującą no że uczniowie rozmawiają trochę mniej właściwie
- 147 T: Miałybyś takie wrażenie
- 148 E: Właśnie takie miałbym wrażenie ale na pewno nie widziałabym że muszę drążyć rozmowy z uczniami gdzie muszę dodać coś więcej ++ generalnie byłabym przekonana że lekcja została przeprowadzona według fiszki i zamykamy rozdział ↓

Transcription 5

- 1 T: Alors Kasia je voudrais qu'on commence d'une façon la plus générale possible + tes réflexions les plus générales possibles + quand tu as regardé cette leçon quand tu as fait la transcription + parle-moi de cette leçon et de toi dans cette leçon
- 2 E: Alors après savoir regardé cette leçon surtout ++ je ::: + pouvais réfléchir sur les ++ erreurs+ que j'ai faits durant cette leçon + pas seulement les erreurs linguistiques ++ mais aussi et surtout les erreurs méthodiques + surtout ++ je :: pouvais regarder mon comportement verbal et non verbal ++ si je travaille avec toute la classe et si la classe est intéressée par la leçon si j'ai bien réalisé mes objectifs ++ ou non↑
- 3 T: Voilà ce qui m'intéresse c'est ton raisonnement quand tu as préparé la leçon+ +comment tu as raisonné en préparant cette leçon ↑ + pourquoi donc tu as décidé de faire cette leçon de cette manière et pas d'une autre↑
- 4 E: Parce que le sujet de mon travail concerne + la BD + donc ++ j'ai choisi les techniques de travail aussi pour ce sujet + c'est vrai que c'était ma première leçon que j'ai fait + j'ai pas donc réalisé le but principal
- 5 T: Et c'était quoi ↑
- 6 E: C'était de montrer les techniques d'apprentissage avec les BD + pendant cette leçon j'ai montré seulement quelques techniques + j'ai entraîné seulement quelques personnages de la BD et j'ai expliqué seulement quelques informations sur la BD mais je ne pouvais pas réaliser totalement mes objectifs ↑
- 7 T: Et pourquoi?
- 8 E: Parce qu'il faut d'abord que les élèves apprennent quelques informations générales sur les BD ↑
- 9 T: Donc par exemple les personnages ↑
- 10 E: Oui + les personnages e::t comme ça j'ai réalisé aussi mon but + □ parce que c'est très important □ alors j'ai choisi quelques techniques par exemple + quand j'ai présenté les adjectifs + je les ai présentés à l'aide des personnages et puis aussi j'ai présenté les adjectifs dans le contexte des BD
- 11 T: Justement à propos de ces adjectifs + je voudrais attirer ton attention sur le fait que + en travaillant avec les personnes si jeunes de 4e classe tu ne penses pas que c'est inutile d'employer le mot adjectif ↑ parce que tu pensais aux traits physiques □ donc caractéristiques □ et tu as utilisé

tout le temps le métalangage de d'adjectif + tu ne penses pas que c'est inutile avec les élèves si jeunes ↑

- 12 E: Oui c'est vrai + c'est très important mais je peux dire que je savais qu'ils savent déjà le mot adjectif j'étais sûre parce que j'ai entraîné quelques adjectifs pendant la leçon précédente et c'était la même chose avec mon objectif parce que □ dans les objectifs j'ai mis que les élèves apprennent le mot bulle le mot bulle □ parce que pendant la leçon j'ai constaté que je n'ai pas rappelé le mot bulle mais les élèves le connaissaient mais c'est vrai + c'était dans la fiche +++ mais c'est vrai vous avez raison
- 13 T: Et dis-moi qu'est-ce que tu penses de la communication en classe d'après cette leçon ↑
- 14 E: Alors ++ c'est toujours autour des objectifs + parce que pour moi c'était très important que l'élève sache se présenter et présenter les personnages de la BD donc ces objectifs étaient réalisés ↑ mais j'ai utilisé la langue polonaise avec la langue française parallèlement pour=
- 15 T: =Et c'est bien?
- 16 E: Eee ++ non pas vraiment + ça dépend parce que je crois qu'on peut utiliser la langue polonaise également avec la langue française quand par exemple l'enseignant ne sait pas ne peut pas expliquer autrement la signification d'un mot ni par geste ni par mimique ni par dessin et + c'était par exemple + blague + faire des blagues
- 17 T: abstrait ↑
- 18 E: Oui c'était très difficile
- 19 T: Donc l'emploi de la langue polonaise était opportun tout à fait ↑
- 20 E: Oui parce que le savoir des élèves n'était pas encore suffisant pour comprendre et aussi dans l'autre sens et vice versa + parce que quand j'explique je suis travailleuse je dis jestem jaka alors j'utilise tout de suite la langue polonaise et il y a certain risque parce que un élève m'a répondu en polonais + parce que quand je parle en polonais je peux aussi attendre la réponse en polonais ↓
- 21 T: Oui + c'est tout à fait vrai
- 22 E: Et ça j'ai vu pendant ta leçon ↓
- 23 T: == oui t'as raison
- 24 E: = je ne peux pas (xxx) + et c'était pareil pendant + □ quelqu'un m'a demandé en polonais m'a demandé en polonais □ czy piszemy alors moi + je devais répondre en français et je ne l'ai pas fait je devais dire non n'écrivez pas et moi j'ai répondu en polonais ↓

- 25 T: Et pourquoi ↑ ta remarque est très précieuse les enfants sont naturels donc + c'est vrai ++ donc explique un peu pourquoi ↑
- 26 E: Alors voilà pourquoi +++ (śmiech) + voilà parce que j'ai d'un côté l'impression que cette leçon doit être dynamique que je ne dois pas utiliser +++ comment dire ++ parfois j'ai peur que de ne pas être assez comment dire ↑
- 27 T: Assez dynamique ↑
- 28 E: Voilà + parfois j'ai peur de ne pas réaliser des objectifs + parfois j'ai peur que les élèves ne comprennent pas ↑
- 29 T: Uhm
- 30 E: Et parfois par exemple quand j'ai utilisé le passé le passé + j'ai dit + qu'est-ce que j'ai fait ↑ donc j'ai utilisé le passé + donc j'ai vite répété en polonais co zrobiłam ↑ parce que j'ai pensé qu'il faut parler correctement en français et je savais que les élèves ne comprennent pas mais j'ai eu cette conviction qu'il faut parler correctement en français+ mais s'ils ne comprennent pas le passé ils ne comprendront pas + c'est pour ça j'ai utilisé spontanément la langue française ↓
- 31 T: Mais dis-moi pendant cette leçon + quels étaient les objectifs de cette communication en français ↑ Parce que normalement communiquer ça veut dire transmettre des messages importants pour toi importants pour moi comme maintenant ↓
- 32 E: Moi je voulais que les élèves apprennent les adjectifs pour savoir décrire les personnages des BD pour savoir parler d'eux-mêmes mais tout ce que j'ai aperçu pendant cette leçon □ j'ai vu que l'un des élèves par exemple ne participait pas à la leçon on pouvait supposer qu'il ne s'intéressait pas à la leçon □ et quelqu'un de l'extérieur peut me dire pourquoi je ne travaille pas avec tous les enfants ↑ je n'étais même pas consciente pendant cette leçon qu'il y a des élèves qui communiquent et les autres non (śmiech) + mais je me demande pourquoi ↑
- 33 T: Et pourquoi ↑
- 36 E: C'est un élève qui est très timide qui préfère travailler seul=
- 37 T: =seul
- 38 E: =seul ++ mais c'est vrai que c'est très important pour l'enseignant d'encourager à communiquer + donc ça + je n'ai pas fait
- 39 T: Donc là tu le considères comme un échec ↑
- 40 E: Oui je peux dire que + je dois le changer
- 41 T: Faire participer

- 42 E: Même j'en étais pas consciente ++ après avoir vu cet enregistrement j'ai constaté que je n'ai pas entendu certaines questions je n'ai pas entendu quelques mots quelqu'un m'a demandé le mot triste et moi je n'ai pas entendu cette question ↑
- 43 T: Mais c'est à cause du stress + de la caméra aussi
- 44 E: Oui peut-être ++ en ::fait + oui peut être + au début parce que c'était pas pour moi évident ↑
- 45 T: En passant maintenant aux interactions + qu'est-ce que tu peux dire au sujet des interactions en classe ↑ Parce qu'on dit que les interactions c'est la base de la communication naturelle en classe ↑ Donc que peux-tu dire des interactions ↑
- 46 E: L'interaction qui domine + c'est l'interaction enseignant-élève
- 47 T: D'accord + donc pourquoi et quelles conséquences ↑
- 48 E: Eee +++alors +++ je crois qu'il y a beaucoup de questions + de ma part++ il y a beaucoup d'activités++ qui sont très différents+ oui+ qui sont très différents dans le contenu et je crois qu'il y a beaucoup de+ non+ je crois qu'il y a beaucoup de □ non □ je crois que les apprenants ne sont pas très nombreux
- 49 T: Donc c'est bien ↑
- 50 E: C'est bien et ça dépend + c'est pas bien parce que ++ □ il est vrai que j'ai changé cette fiche pédagogique quelques jours avant l'enregistrement parce j'ai pensé que je vais travailler seulement avec 6 personnes □ donc moi j'ai préparé ma fiche pour travailler en petits groupes++
- 51 T: Uhm
- 52 E: Mais c'est vrai que les activités n'étaient pas préparées pour travailler à deux trois personnes + je sais que les activités en groupes par exemple entre élève-élève favorise la communication en classe favorise++ aussi la++
- 53 T: Communication↑
- 54 E: L'interaction ↓
- 55 T: Les élèves sont ici plutôt actifs ou passifs ↑ plutôt passifs oui parce que tu as dit que c'est le prof qui a pris l'initiative oui ↑
- 56 E: Oui et non
- 57 T: Uhm

- 58 E: Je trouve qu'ils sont très actifs parce que toujours ils posent des questions et+++ils++v+++ils vont répondre spontanément mais++donc+pour moi++c'est une preuve que cette leçon les intéresse + mais de l'autre côté + s'ils sont+++ ils sont passifs ↑ seulement l'un un garçon qui travaille tout seul
- 59 T: Ils deviennent actifs au moment où tu leur poses une question ↓ Quand tu poses une question ce sont de bons élèves + on a vu c'est une école catholique n'est-ce pas ↑ donc ils sont gentils + travailleurs et tout + donc tu les incite à répondre + dans ce sens ils sont absolument actifs mais est-ce que c'est une activité qui construit une communication linguistique ↑ parce que □ qu'est-ce que ça veut dire apprendre une langue apprendre à parler une langue □ est-ce que ça veut dire qu'il suffit de répéter des mots par exemple ↑
- 60 E: Je voulais déjà + bon □ j'ai déjà dit ça parce que j'ai répondu □ parce que j'ai pensé qu'il s'agit surtout d'interactions élève-élève pas enseignant-élève donc + ils répondent ils ne travaillent pas en groupes ils sont actifs mais en répondant seulement à la question
- 61 T: Donc qu'est-ce qu'il faut changer d'après toi ↑ si tu pouvais refaire + qu'est-ce que tu aurais changé ↑ au niveau d'interactions par exemple ↓ parce que le sujet tu dois le laisser parce que tu veux qu'ils apprennent à décrire
- 62 E: J'ai pensé changer les activités ↑
- 63 T: Uhm
- 64 E: Pour avoir plus d'interactions ↑
- 65 T: Pensons à cette activité-là pour faire quelque chose pour changer un tout petit peu pour que ce soit plus interactif +++ tu te rappelles cette activité ↑ je ne sais pas quel numéro où il faut mettre « coucou tu es mon chouchou » « je suis ton chouchou » ↑
- 66 E: Uhm oui je me rappelle=
- 67 T: =qu'est-ce qu'on pourrait faire voilà
- 68 E: Je suis sûre qu'on peut faire autrement donc maintenant je ne peux pas en quelques mots mais j'imagine qu'on peut faire à deux personnes par exemple un dialogue
- 69 T: oui
- 70 E: Oui on peut jouer un dialogue par exemple
- 71 T: Oui tu as raison quand j'écris 'je suis ton chouchou » a qui je m'adresse à vrai dire ↑ ça devrait être □ par exemple □ comme ça + □ je choisis un élève que j'aime □ et dire moi je suis ton chouchou + je m'appelle

- Obélix + » et de dire ça et la personne le dit à l'autre tu vois ce que je veux dire ↑
- 72 E: Uhm
- 73 T: C'est la même activité mais c'est juste la perspective change ++ et dans le discours de classe que vas –tu dire sur les paroles qui ont apparu en classe + tes paroles + des élèves et ensemble ↑ tu as des réflexions ↑ Comment il se construit ↑ quelle est la longueur des énoncés ↑ quelle fonction remplissent les échanges ↑
- 74 E: Alors les consignes sont d'après moi plutôt brèves claires + sauf consigne à la fin de la leçon qui concerne le devoir ↑
- 75 T: Uhm uhm
- 76 E: ++ parce que je crois que ce n'était pas compris et même les élèves m'ont demandé de quoi s'agit-il ↑ Ma réaction n'était pas bien j'ai mal réagi je devais par exemple + expliquer à ceux qui n'ont pas compris et moi je je l'ai dit en polonais parce que c'était plus simple et ++
- 77 T: D'accord et dis-moi c'est la question 4 : Est-ce que le discours contribue à la construction du savoir et des compétences des apprenants ↑ Est-ce que tu comprends cette question ↑ Tu comprends mes intentions ici + Est-ce que le discours contribue à la construction du savoir et des compétences des apprenants ↑
- 78 E: Uhm +++
- 79 T: Est-ce que tu comprends ce que je voulais dire ↑
- 80 E: Je croyais que [Elle lit] la leçon enrichit le savoir général ↓
- 81 T: Général ↑ Sur la BD ↑
- 82 E: Sur la BD ↓
- 83 T: Mon intention était telle tu vois □ c'est bien de savoir que cette question n'était pas claire □ alors mon intention était telle que ++ tes paroles en tant que professeur et les réponses des élèves + est-ce que ça sert à construire le savoir prévu par la fiche ↑ + et ce savoir précisé dans la fiche c'était savoir décrire des personnages + aussi utiliser les adjectifs comme tu as dit en forme masculine et féminine ↑ Donc ma question est comme ça est-ce que toi + tes paroles avec les élèves + est-ce que ça sert à construire le savoir ↑
- 84 E: Est-ce que j'ai parlé avec les élèves ↑
- 85 T: Pour pour construire ce savoir décrire ces personnes + rozumiesz Kasiu ↑ czy ja mówiąc z uczniami przewiduję że ta rozmowa ma doprowadzić do tej wiedzy + jak opisywać po francusku daną osobę ↑ to znaczy + używać odpowiednich przymiotników w odpowiedniej formie

- + używać il est/elle est ↑
- 86 E: uhm
- 87 T: Czy w tym dyskursie to było czy nie ↑ Qu'est-ce que tu en penses ↑
- 88 E: Myślę że starałam się + mogę po polsku ↑
- 89 T: Uhm uhm
- 90 E: Starłam się bezpośrednio przekazać różnicę jak jest między + w przymiotnikach
- 91 T: uhm
- 92 E: W formie żeńskiej i męskiej bez wyjaśniania tego dokładnie
- 93 T: Nie było tego metajęzyka=
- 94 E: =tak nie było tego metajęzyka dokładnie = natomiast starałam się to zrobić na przykładach
- 95 T: uhm
- 96 E: Dowodem na to zrozumienie + było była ich odpowiednia odpowiedź
- 97 T: uhm
- 98 E: I starałam się to podkreślić ↑
- 99 T: Uhm czyli Kasiu jesteśmy teraz w teacher talk +++czyli+++ w++ dyskursie nauczyciela czyli niejako w jego sposobie + jakich on słów używa żeby tłumaczyć lub żeby coś tam innego ↑
- 100 E: Za pomocą przykładów starałam się □ no bo były activités przeznaczone □ na ++ na zrozumienie++ na wyrozumienie tych różnic właściwie na odkrycie ich czyli żeby uczeń odkrył + żeby nie wyjaśniała tego
- 101 T: Uhm, uhm czyli nastawienie ++ Qu'est-ce que tu dirais au sujet des questions que tu poses pendant les leçons est-ce que ce sont les questions qui favorisent ↑
- 102 E: Je crois que ce sont les questions courtes=
- 103 T: =courtes
- 104 E: donc pour moi + c'est clair
- 105 T: uhm
- 106 E: Plutôt ouvertes=

- 177 T: =ouvertes
- 108 E: Ouvertes +++
- 109 T: Par exemple +++ nous avons ici dans la transcription + tu aimes le sport + c'est fermé
- 110 E: Ah oui fermé
- 111 T: Mais par exemple [elle cherche dans la transcription]
- 112 E: quels personnages de la BD connaissez-vous + par exemple ↑
- 113 T: Voilà c'est une question ouverte uhm ++
- 114 E: Les réponses dans les questions descriptives obligent aussi les élèves à développer mais ce sont +++ les activités + □ la dernière activité là où il faut décrire □ donc je les ai laissés + parce que ils pouvaient parler eux-mêmes ↓
- 115 T: Uhm et qu'est-ce que tu vas dire sur ++ les feedback que tu donnes aux apprenants ↑
- 116 E: Alors très souvent □ trop souvent □ je ne sais pas si c'est trop souvent + je répète le mot très bien
- 117 T: Très bien=
- 118 E: =très bien très bien très bien
- 119 T: Donc tu penses qu'on peut changer ↓
- 120 E: oui
- 121 T: Oui pour+
- 122 E: Pour qu'ils apprennent quelque chose ↑
- 123 T: Voilà alors qu'est-ce que tu vas dire de ton propre style de parler ↑ chaque enseignant possède son style + parle d'une certaine manière+ donc (xxx) donc est-ce qu'il y avait quelque chose qui t'a choqué ↑ étonné dans ta façon de parler ↑
- 124 E: Oui+++ ça m'est arrivé de dire par exemple et bon très bien voilà alors j'ai constaté que peut-être il faut dire ++ moins ↑
- 125 T: Moins tu penses ↑
- 126 E: Oui je penses que moins ↓
- 127 T: Donc tu penses que tu parles trop ↑

- 128 E: Non dans certains cas c'est bien quand je parle je répète + ça mémorise aussi
- 129 T: uhm
- 130 E: Je répète en français + donc c'est bien ↓
- 131 T: Et pourquoi ↑ ta remarque est très précieuse + les enfants sont naturels donc + c'est vrai ++ donc explique un peu pourquoi ↑
- 132 E: Oui j'ai constaté que j'ai fait peut-être trop de (xxx)
- 133 T: Oui tu vois ↑
- 134 E: J'ai constaté que + pas toujours j'ai regardé les yeux des élèves mais je sais que quand un élève répond il faut que je le regarde + que je me concentre uniquement sur lui et moi j'ai en même temps quelque chose d'autre donc c'était pas bien
- 135 T: Et moi tu sais ce que je n'ai pas aimé pendant cette leçon + c'était la façon dont a été tourné ce film + parce que pourquoi je n'ai pas vu les élèves ↑ +++ Celui qui regarde la leçon il voit uniquement l'enseignant + je pense qu'on devrait tourner de la manière à voir les élèves et le professeur
- 136 E: Oui je vois
- 137 T: Parce que □ tu vois □ j'ai eu l'impression que c'est une leçon destinée à l'enseignant et pas aux élèves + c'est la pire des choses
- 138 E: C'est un peu à cause de la classe parce que =
- 139 T: =De la salle oui ↑
- 140 E: Voilà je ne savais pas jusqu'à la dernière minute dans quelle salle je serai
- 141 T: Ah d'accord
- 142 E: Et cette salle est très petite + j'ai même changé d'activités à cause de cette salle ↓
- 143 T: C'est dommage + je n'ai pas vu la réaction des élèves je n'ai pas vu leurs yeux qui disent + oui je comprends + non je ne comprends pas + tu vois ↑
- 144 E: Oui
- 145 T: Pour conclure dis-moi □ quelle expérience tu vas faire de cette leçon □ qu'est ce que tu pourrais changer dans l'avenir peut-être ↑
- 146 E: Je dois faire attention à tout + ce que je dis + je dois faire attention à

l'apprenant je dois faire attention à tout le monde ++ si quelqu'un parle je dois regarder son visage je dois faire attention aux activités que je choisis ↑

- 147 T: Est-ce que tu penses que notre culture éducative □ notre biographie parce que nous sommes tous passés par des écoles par des cours de langue □ est-ce que tu penses que ça nous influence comme professeur ↑ même si nous apprenons autre chose + que nous savons des méthodes + et puis nous entrons en classe et nous faisons des choses on ne sait pas pourquoi ↑ tu as cette impression aussi ou non ↑
- 148 E: Je peux comprendre certains comportements des élèves parce que moi j'étais aussi très timide + mais je travaillais mais j'étais rejetée par enseignant
- 149 T: Ah voilà
- 150 E: C'est pour ça je=
- 151 T: =tu fais attention maintenant ↑
- 152 E: Voilà
- 153 T: Mai est-ce que tes comportements de l'enseignante reflètent les comportements de tes enseignants avant ↑
- 154 E: Non je ne crois pas=
- 155 T: =Non uhm
- 156 E: Non ce sont mes comportements mes gestes mes paroles c'est plutôt les cours que j'ai vus ici + mais pas le passé non
- 157 T: Et enfin tu crois qu'une telle analyse de la pratique à travers la transcription de la leçon est-elle profitable et de quelle manière ↑
- 158 E: Ça m'a aidé à comprendre notre comportement + c'est utile pour nous pour les enseignants surtout pour éliminer les erreurs au niveau linguistique et au niveau méthodologiques ↑
- 159 T: Donc ça aide à voir les erreurs ↑
- 160 E: Oui avant je n'étais même pas consciente de la façon dont on parle

Transcription 6

- 1 T: Ja bym chciała żebyś zabawiła się w coś takiego + przypomnij sobie tę lekcję □ zresztą ją widziałas □ i chciałam żebyś mi ja opowiedziała co się wydarzyło ++ możesz zacząć chronologicznie + ale później może jakieś epizody to co refleksji jest godne ↑
- 2 E: No więc + lekcja zaczęła się tak jak sobie zaplanowałam + wszystkie dzieci usiadły w półokręgu ↑ pytałam się o +to + □ taką małą rozgrzewkę językową zrobiłam □ co służyło też przypomnieniu słownictwa które nie wchodziło w skład=
- 3 T: =Jakby taka rozgrzewka
- 4 E: Tak no i podobało mi się □ że dzieci faktycznie □ bardzo ładnie odpowiadały niektóre rzeczy musiałam im faktycznie podpowiedzieć ↑
- 5 T: Mamy tutaj ten dyskurs ↑ nie nie mogę sobie przypomnieć czy tam było dużo polskiego
- 6 E: Nie + prawie w ogóle po francusku
- 7 T: I oni znali te wszystkie wyrażenia i ładnie odpowiadali ↑
- 8 E: Tak na początku (xxx) następnie poprosiłam uczniów żeby przesiedli się do kółeczka które zrobiłam przed lekcją zupełnie na końcu sali ponieważ stwierdziłam że lepiej im się będzie pracowało jeśli wezmą swoje portfolio i kredki które będą potrzebne do kolorowani □ to również zrobiłam po francusku □ na początku poprosiłam ich żeby wzięli i zrozumieli++ tak że usiedliśmy sobie w kółeczku i przeczytaliśmy □ znaczy dzieci przeczytały □ co + dokładnie należy zrobić jak mamy to wypełnić jak wstawić oceny+ właściwie już wcześniej robiłyśmy na pierwszej mojej lekcji dyplomowej która była jeszcze w zeszłym roku takie wprowadzenie do samooceny więc to nie było dla nich coś zupełnie nowego + no i + w tym kółeczku zaczęły po kolei czytać i odpowiadać na pytania
- 9 T: Tam było jakoś tak że + umiem przedstawiać siebie i innych i ty zadawałaś pytania na przykład présente-toi Ania ↑
- 10 E: Ja na początku chciałam żeby one same zaczęły odpowiadać żeby ja nie musiała im zadawać tych pytań + żeby one same to zrobiły □ ponieważ na poprzedniej lekcji □ super odpowiadały na te pytania więc myślałam że na tej lekcji również+ że nie sprawi im to wielkiego problemu ale okazało się zanik pamięci u nich=

- 11 T: =no właśnie czym byś tłumaczyła to właśnie+ to ciekawe że przy tej □ ewaluacji □ właśnie zastanówmy się dlaczego ↑
- 12 E: Wydaje mi się że one mogły się trochę rozproszyć tym przejściem do tego kółeczka □ ponieważ to była jakby □ pierwsza forma pracy w takim kółeczku+ one nie były nigdy w takiej formie +więc wydaje mi się że mogły poczuć się jakby trochę luźniej ponieważ nie są już w swoich + ławeczkach ponieważ wszyscy jesteśmy zbliżeni++ z drugiej strony była też obecność kamery+ to również + stresowało dzieci □ ponieważ z na początku lekcji powiedziałam że dzisiaj będziemy ostatni raz nagrywać □ to już były słowa protestu a dlaczego znowu ↑ bo one nie lubią kiedy są nagrywane bo to je za bardzo stresuje ++ myślę że to równie z mogło mieć swój wpływ++ na to
- 13 T: Powiedz mi=
- 14 E: =myślę że +pisałam też o tym w pracy ↑ z::e dzieci miały problem kiedy było na przykład + pytanie umiem umiem się przedstawić tak ↑ □ dla nich umiem się przedstawić jest trudne do określenia tak ↑ □ trudno jest im przełożyć to umiem się przedstawić na je m'appelle ↓
- 15 T: No właśnie to jest bardzo cenna uwaga teraz to co mówisz ++ najprawdopodobniej trudność polega na tym (xxx) +to co powiesz na temat użyteczności tego narzędzia ↑ w przypadku małych dzieci u których metajęzyk ++ metakognicja czyli to że on sobie w ogóle uświadamia że on coś umie to jest całkowicie nowa rzecz przecież on tego przedtem nigdy nie robił ↓
- 16 E: Nie to była absolutna nowość + ale w ogóle abstrahując od tej lekcji którą omawiamy na tej pierwszej lekcji też wprowadzałam ich do tej samooceny + pokazałam im+ □ miałam taki mały pojemniczek i taką żółtą piłeczkę którą dostałyśmy kiedyś na jakimś szkoleniu □ i zapytałam się czy jesteście położyłam ten pojemniczek gdzieś i zapytałam czy jak myślicie czy jesteście w stanie rzucić tę piłeczkę do tego pojemniczka kiedy będą na przykład dwa kroki od niego + będą odwrócenii + zamkną oczy ↑
- 17 T: Czyli ocenę własnych możliwości
- 18 E: Tak przed tym samym+ no i odpowiadały □ różne były odpowiedzi □ no i się okazało że jeśli potem spróbowały to te odpowiedzi trochę się u nich zmieniły + więc zobaczyły że ++to było takie kolejne
- 19 T: Więc to było twoje wprowadzenie do autoewaluacji ↑
- 20 E: Tak żeby zobaczyły że to nie tylko nie koniecznie odnosi się do języków ale również d::o do innych rzeczy
- 21 T: Zgodzę się ale wróć do tego co powiedziałaś że im największą trudność sprawiała przejście od umiem przedstawić się do je m'appelle ↑
- 22 E: uhm

- 23 T: Więc jaka jest użyteczność tego narzędzia + moje pytanie jest ++jaka jest użyteczność tego narzędzia w przypadku tak małych dzieci=
- 24 E: =myślę □ że to również pozwala im □ zobaczyć jaki jest właściwie cel tego ich nauczania ++on wie że on umie się przedstawić ale tak naprawdę to tylko jego rodzice się pytają □ co ty umiesz z tego francuskiego □++ no i takiemu dziecku trudno jest powiedzieć temu rodzicowi czy babci co on umie już zrobić najczęściej daje przykłady ale czasami++ rodzice jeszcze dalej dążą żeby powiedzieć ale co ty umiesz ↑ więc myślę że to im daje jakby możliwość powiedzenia tego+ sprecyzowania tej wiedzy ↑
- 25 T: Ale wiesz o co mi chodzi + czy ta lekcja twoja której celem było obudzenie tej autoewaluacji + to +czy sposób jaki był wybrany+ czy był dobry + bo bo jak jak sama mówisz największym problemem było przejście od abstrakcji do konkretnego
- 26 E: Tak konkretnego
- 27 T: To czy □ być może □
- 28 E: Tak sama się zastanawiałam czy nie zrobić tego odwrotnie +czy najpierw ich nie spytać ich o to ile masz lat gdzie mieszkasz ↑ a potem + żeby sprecyzowały co to jest
- 29 T: Czyli co umiesz //właśnie//
- 30 E: Ale to była taka refleksja która mi się nasunęła jakiś czas temu już po tej lekcji
- 31 T: Byłoby lepiej muszę powiedzieć
- 32 E: Na pewno
- 33 T: Byłoby fajniej
- 34 E: Chyba by więcej skorzystali z tej lekcji + tak sędzę
- 35 T: No to powiedz dlaczego wybrałaś taką formę ↑
- 36 E: No bo czytając portfolio zastanawiałam się jak wprowadzić elementy samooceny wiedziałam że jakoś muszę wykorzystać te deskryptory ++ i miałam wtedy jakby taką wizję tych dzieci siedzących w takim kółeczku czytających to i mówiących ++ co one mówią □ mówiących co wiedzą □
- 37 T: A powiedz dlaczego pomyślałaś że musisz wykorzystać deskryptory portfolio
- 38 E: Bo to jest jakby główny temat mojej pracy dyplomowej o tym na tym właściwie się skupiam+ opisując deskryptory + do czego one służą+ w czym mogą być pomocne dziecku

- 39 T: Więc pomyślałaś że jeśli są one tematem tej pracy to muszą paść na tej lekcji + gdy tymczasem gdybyś zrobiła tak jak mówisz teraz to=
- 40 E: =uhm byłoby korzystniejsze
- 41 T: Metodycznie ++ ok. + jakie jeszcze masz na przykład na temat tego dyskursu uczniów bo jeśli o to chodzi to tam się dzieje tam się dzieje::je
- 42 E: O tak dużo du::żo jeszcze nie słysząc jak one się na przykład kłócą w czasie tej lekcji na przykład + ja się im pytam Qu'est-ce que tu aimes faire bo robiliśmy tę konstrukcję i dawaliśmy sobie dużo przykładów (xxx) no i one nie rozumiały oczywiście tego faire które już ćwiczyliśmy ileś tam razy czego nie słysząc akurat w tym filmie no i chłopiec powiedział że nie lubi Kuby no a Kuba akurat siedział obok niego (śmiech)
- 43 T: (śmiech) czyli tobie zależało na konkretnej formie językowej ↑
- 44 E: Ponieważ chciałam z nimi przećwiczyć z nimi to co już umiały do czego są przygotowane
- 45 T: Chciałaś im przypomnieć że to potrafią ↑
- 46 E: Tak + tak samo tak samo jak chciałam żeby powiedziały j'ai neuf ans bo ćwiczyliśmy czasownik avoir w 3 osobach a one mówiły neuf ans a ja chciałam j'ai neuf ans
- 47 T: A co ty byś powiedziała z doświadczenia z tej lekcji ale w ogóle z twojej pracy z małymi dziećmi czym charakteryzuje się ten dyskurs
- 48 E: Jest bardzo spontaniczny najpierw coś powiedzą a potem pomyślą ++ czasami pytają się mnie po polsku
- 49 T: Czyli dużo jest polskiego bardzo dużo
- 50 E: Jest dużo + chociaż zawsze staram się żeby rozgrzewka językowa była zawsze po francusku
- 51 T: Ale właściwie nie uciekłybyś od polskiego ↑
- 52 E: Nie nie ma możliwości ponieważ dlatego że niektóre polecenia też=
- 53 T: =a co by było gdybyś a co by było gdybyś mówiła tylko po francusku na przykład natif jesteś co ty myślisz co by to dało ↑
- 54 E: Ja miałam taką sytuację w Hiszpanii gdzie musiałam się odnaleźć w takiej sytuacji ++ muszę powiedzieć że to było trudne + bardzo trudne bo te dzieci miały pierwszy rok francuski no i przyszła pani która w ogóle nie mówi po hiszpańsku ++ to znaczy że ja chciałam im coś wytłumaczyć + głównie robiłam odsłuchanie tekstów i konwersacja jeśli chodziło o gramatykę + to starałam się ją wprowadzić □ to był poziom gimnazjum więc trochę wyżej □ starałam się ją wprowadzić po francusku ale

asystował mi nauczyciel+ ich rodzimy Hiszpan który nie pozwalał mi tego robić po francusku

- 55 T: Taką mają koncepcję po prostu
- 56 E: Uważał że za dużo czasu mi to zajmuje
- 57 T: Acha rozumiem
- 58 E: On nie chciał tracić czasu na to wolał wprowadzić ją przez 5 minut po hiszpańsku niż marnować czas
- 59 T: A ty co sądzisz o tym ↑
- 60 E: To znaczy □ moja opinia jest □ □ nie mam jednoznacznej opinii □ bo z jednej strony uważam że ten język rodzimy pomaga ale nie można się tak opierać się tylko i wyłącznie na nim + należałoby chociaż spróbować wprowadzić to chociaż w języku francuskim ale ++ jeśli by się ++ zobaczyło że te dzieci nic nie rozumieją ale □ wydaje mi się □ ale wydaje mi się że niektóre rzeczy można wprowadzić nie używając ojczystego języka
- 61 T: I rzeczywiście może to być strata czasu
- 62 E: Czasami tak bo czasami można wałkować one mówią uhm uhm żeby mieć święty spokój + żeby ten nauczyciel dał im święty spokój i daj im iść już sobie ↑ a a jaka spytamy się żeby ktoś nam powiedział wytłumaczył to nie ma żadnej odpowiedzi
- 63 T: Tym bardziej że one między sobą i tak będą rozmawiać po polsku
- 64 E: I tak będą rozmawiać po polsku
- 65 T: Nawet jak przyjdzie natif ++ z nim będą próbowały się dogadać ale między sobą + po polsku
- 66 E: Ja myślę że daje im to jakieś poczucie bezpieczeństwa mogą się skonsultować czy dana forma jest na przykład poprawna ++
- 67 T: tak
- 68 E: Czy o to chodziło temu nauczycielowi i dopiero wtedy odpowiedzieć ++ myślę że uczniowie (xxx) boją się czasami negatywnej reakcji nauczyciela ++ ale też żeby nie okazać się śmiesznym wobec swoich kolegów ↓
- 69 T: Więc reasumując + teraz uważasz że teksty z portfolio powinny znaleźć się w innym miejscu ↑
- 70 E: W innym momencie + jeszcze niedawno przeczytałam bardzo ciekawy artykuł który został wydany przez Radę Europy na temat programów pilotażowych wdrożenia portfolio do różnych szkół i był przykład jednej nauczycielki języka francuskiego czy angielskiego nie pamiętam już ++ i

na początku roku wprowadziła te deskryptory ale zrobiła wielkie plakaty na których napisała dokładnie o jaką sprawność chodzi ↑ i napisała dokładnie ten każdy deskryptor z portfolio przywiesiła i pytała się co jakiś czas uczniów czy widzą czy coś co tam się znajduje czy już + umieją to zrobić

- 71 T: Bardzo dobry pomysł
- 72 E: I jeśli jakiś uczeń umiał to podchodził i podpisywał się jak już miała wszystkie podpisy pod wszystkimi punktami deskryptora to wtedy wypełniali portfolio
- 73 T: Tak ++ ta twoja lekcja □ nie żeby nic dzieciom nie dała bo chociaż jako powtórka służyła □ ale z punktu widzenia=
- 74 E: =Ale nie w portfolio
- 75 T: Uczeniowych to powiem że wątpię ++ więc wydaje mi się że potrzeba by było mniej meta mniej nastawionych na język zadań a więcej interaktywnych
- 76 E: W ogóle moim zdaniem + i nie tylko moim bo dziewczyny też ++ że o wiele lepiej by było gdybyśmy najpierw pisały=
- 77 T: =odwrotna kolejność=
- 79 E: =pracę a potem=
- 80 T: =lekcję + też tak myślę
- 81 E: I gdybyśmy miały tę wiedzę którą ja na przykład mam teraz po napisaniu tej pracy miała przełożyć +++ na lekcję którą ja mam zrobić w szkole+ bo tak naprawdę ja napisałam te konspekty lekcji według tego co mi się wydawało wtedy miałam jakiś swój obraz i myślałam że tak to można zrobić i jak teraz patrzę na te konspekty ↑
- 82 T: Ale ta wiedza przełoży się kiedyś na tę praktykę
- 83 E: Na pewno się przełoży+ bo chciałabym pracować z portfolio później w szkole i:: nad samooceną ++ ponieważ wydaje mi się że daje dużo korzyści uczniom ++ no ale jeśli jest przeprowadzona w trochę lepszy sposób niż to ja zrobiłam
- 86 T: No dobrze + co powiesz o swoim teacher talk ↑
- 87 E: (śmiech) o szkoda mówić + zamiast na przykład dobrze im powiedzieć co zrobiły to ja cały czas mówię bien très bien super ca::ły czas przez te 12 czy 13 stron mojego mojej □ transkrypcji □
- 88 T: Jednym słowem co byś zmieniła ↑ jak się będziesz kontrolować ↑
- 89 E: Tak będę się kontrolować + bo nie przypuszczałam że to aż przyjmie taki

rozmiar nie sądziłam że cały czas używam □ trzech słów □ a teraz wiem że

- 90 T: Czy to jest ważne twoim zdaniem=
- 91 E: =jest bardzo
- 92 T: Dlaczego ↑
- 93 E: Ponieważ nie powinnam im mówić tylko że jest dobrze bo coś może być dobrze ale tak naprawdę co one wiedzą co było dobrze ++powinnam im powiedzieć dokładnie co one powiedziały dobrze może nie przy każdej odpowiedzi bo by to nam zajęło za dużo czasu ale na przykład po każdym takim jednym punkciku + powiedzie im + najpierw im pozwolić się samoocenić □ czyli zamalować te chmurki czy słoneczka odpowiednim kolorem □ ale później jeszcze skomentować to ++ dać komentarz każdemu dziecku czy ja się zgadzam z tą jego oceną czy nie+ rzeczywiście w pewnym momencie mówię faktycznie że na ten zielony kolor +to ja się nie zgadzam i mówię że bym wolała żeby wpisały na przykład żółty bo widzę jakieś braki
- 94 T: Niektórzy to sobie nawet od razu wszystko pokolorowali ++ co powiesz o realizacji celów lekcji ↑ mamy tutaj w fiszce je voudrais démontrer comment travailler avec le PEL en classe ↑ ++ komu pokazać ↑
- 95 E: Aux lecteurs
- 96 T: Pracy tak ↑ ale to nie może być cel lekcji cel do pracy to się zgodzę=
- 97 E: =tak
- 98 T: Ale nie do tej lekcji + następnie je voudrais entrainer les apprenants à s'autoevaluer à l'aide du PEL + to się zgodzę
- 99 E: Ja po prostu mam tylę do siebie uwag po tej lekcji
- 100 T: No podziel się
- 101 E: Od początku do końca
- 102 T: Ale nie tylko krytycznych
- 103 E: Krytycznych właśnie + bo jakoś łatwiej jest mi mówić o tych krytycznych
- 104 T: Bo przecież widać że ty świetnie sobie radzisz w klasie tak fizycznie jak psychicznie ogarniasz całość sytuacji
- 105 E: Po prostu jak ja wchodzę do tej klasy to ja jestem zrelaksowana
- 106 T: I widać to
- 107 E: To jest dla mnie taka przyjemność iść tam

- 108 T: Super + no dobrze + ale jakie refleksje
- 109 E: No właśnie na końcu ++ pod koniec lekcji chciałam żeby dzieci powiedziały + □ bo już wróciliśmy na swoje miejsca+ trzeba było wyjąć paszport językowy □ i miały powiedzieć jaki poziom one teraz mają no i zaczęły mówić że zielony ponieważ wszystko prawie na zielono
- 110 T: Tak na zielono=
- 111 E: =Kolorowały+ no i ja teraz nie pamiętam co ja im powiedziałam dokładnie
- 112 T: Spójrzmy w transkrypcję
- 113 E: Ale chciałam ich naprowadzić + że w + tym na tym drzewku w tym paszporcie to już nie jest kolor zielony ale to jest kolor żółty więc dzieci stwierdziły że skoro to jest kolor żółty to + tego nie słysząc na nagraniu+ to znaczy że one nie umieją tak super ++ kolor żółty im się skojarzył że czegoś jednak nie umieją
- 114 T: I słusznie
- 115 E: Ale wyszło na to że to jest poziom A1 więc one sobie pokolorowały ten listek i napisały na zielono bo zielony im się skojarzył =
- 116 T: =że umieją
- 117 E: Więc dobrze ++ mi chodziło o to żeby doszły do tego
- 118 T: dlaczego są na A1 ↑
- 119 E: Właśnie + dlaczego są na A1 + ale my mieliśmy problem z czasem ponieważ okazało się że zegar na który ja cały czas patrzyłam on się spóźnił++ więc nagle było widać że jest koniec lekcji hałas więc trzeba było ją szybciej zakończyć + i ja zamiast powiedzieć im że one jakby tak zmotywować je □ że one osiągnęły ten pierwszy poziom że są właściwie na + początku swojej drogi że potem się będą dalej rozwijać że będą miały poziom A2 i że idą cały czas w dobrym kierunku □ + □ to ja im powiedziałam że mają najniższy poziom (śmiech)□
- 120 T: I to wtedy w tym dyskursie to zobaczyłaś to ↑
- 121 E: Tak
- 122 T: Ale potem powiedziałaś że w 4 i 5 klasie będą dalej robić
- 123 E: Ale użycie tego słowa je zdemotywowało
- 124 T: Ale czy dzieci się przejęły ↑
- 125 E: Nie przejęły się ale ja się przejęłam + jak to zobaczyłam ale dla mnie to był szok było to takie zabicie motywacji ucznia

- 126 T: Czy jeszcze jakieś refleksje
- 127 E: Ja byłam zszokowana że dzieci tyle pamiętały z poprzednich lekcji + ponieważ biorąc pod uwagę poziom jaki one miały w październiku jak ja przyszłam+ ponieważ po tych czterech miesiącach gdy w ogóle nie miały styczności z francuskim one praktycznie wszystko zapomniały
- 128 T: Jak z punktu widzenia nauczyciela pracującego z uczniami tak młodymi + jak byś oceniła rolę dyskursu nauczyciela jego mowy czy to jest tak jak na przykład + tutaj w kolegium gdzie nasz dyskurs służy w ciągłej wymianie poprawie waszego języka
- 129 E: W tych młodszych klasach należy jeszcze większą wagę przywiązywać do wymowy ponieważ tak jak mówi ten nauczyciel tak one zaraz będą naśladować one nie mają jakiś swoich innych wzorców mogą być jakieś kasety jakieś pioseneczki ale właściwie tak jak mówi ten nauczyciel+ to jest dla nich święte
- 130 T: Ale to co on mówi+ za każdym razem jak patrzyłam w tej transkrypcji t::o ty inicjowałaś mowę rozmowę dlaczego ↑
- 131 E: Ponieważ one rozmawiałyby tylko i wyłącznie języku polskim
- 132 T: No to jakbyś oceniła tę rolę nauczyciela jego funkcję on musi co+++ twoim zdaniem ↑
- 133 E: Musi zainicjować mówienie po francusku w języku obcym
- 134 T: I potem utrzymać je
- 135 E: Tak i potem je utrzymać ponieważ dla dzieci++ myślę że + to jest dużo trudniejsze niż dla gimnazjalistów na przykład którzy zdają sobie sprawę że są na lekcji języka obcego i mają już jakieś cele wyznaczone
- 136 T: I więcej wiedzy mają
- 137 E: A takiego dzieci to jakby naturalnie dążą do tego żeby przejść na język ojczysty trzeba poświęcić dużo uwagi cały czas inicjować posługiwanie się tym obcym językiem
- 138 T: Czyli jednak żeby jego było jak najwięcej i że nauczyciel jest tego gwarantem
- 139 E: Wydaje mi się że tak
- 140 T: Czy wydaje ci się że tak małe dzieci powinny dużo robić same ↑czy nauczyciel powinien brać na siebie gros pracy inicjowania konstruowania ↑ czy też uważasz że część tego powinna spoczywać na dzieciach ↑
- 141 E: Wydaje mi się że część powinna spoczywać na dzieciach ++ nauczyciel powinien przygotować lekcję materiały ale tak żeby zostawić tym

- dzieciom jakby pole manewru żeby one mogły coś zrobić same żeby+
- 142 T: Przede wszystkich co im to da kiedy będą same to robić ++ jak coś się robi samemu to+++
- 143 E: To mamy taką świadomość tego że zrobiliśmy to samemu że
- 144 T: Jest to cenne
- 145 E: Tak + ale wydaje mi się również że ta wiedza pozostaje na dłużej
- 146 T: Właśnie właśnie ++ czyli gdybyś zrobiła jak ta babka o której mówiłaś najpierw zaplanowała te plakaty a potem dzieci same coś z tym robiły to najprawdopodobniej byłoby to
- 147 E: Cenniejsze
- 148 T: Cenniejsze może by się wtedy nauczyły oceniać się
- 149 E: Tutaj jeszcze mi zostały trzy deskryptory i chciałabym je z nimi dokończyć i wiem że to zrobię z nimi w ten inny sposób że + żeby wyjść od tej rozmowy żeby dojść do tych deskryptorów+ a nie odwrotnie jak to zrobiłam
- 150 T: No dobra coś byś jeszcze mi powiedziała ↑
- 151 E: W sumie jestem średnio zadowolona ++ z siebie
- 152 T: A jak twojej refleksji służyło transkrybowanie ↑ jak oceniasz to ćwiczenie ↑ co ci to dało tak naprawdę ↑
- 153 E: Żeby zobaczyć jak ja mówię + jakiego języka używam w stosunku do tych dzieci + wydaje mi się że czasami □ on jest zbyt infantylny że ja chcę być za bardzo na poziomie tych dzieci □ a może powinnam zachować ++ ten++ język tego+ nauczyciela powiedzmy ↑
- 154 T: Czyli dało ci to do myślenia jeśli chodzi o twój język ↑
- 155 E: Nie konstruję jakby pełnych zdań □ tylko urywam je □ ++ albo+ nie dopowiem czegoś + chwila przerwy+ i potem kończę jakbym nie wiedziała czegoś jakbym musiała coś przemyśleć chwilę+ tylko że ja nie zdaję sobie z tego sprawy właśnie + w ciągu tej lekcji
- 156 T: A co widziałaś jeśli chodzi o uczniów+ bo zauważ że inaczej ich słyszemy a inaczej jest gdy ich czytamy tak jest w moim przypadku gdy ja słyszę moich uczniów i ich czytam to mi się wydają innymi ludźmi w ogóle
- 157 E: + zauważyłam na przykład że dzieci same się w ogóle poprawiały zauważyłam że tam były dwie dziewczynki które tam poprawiały całą resztę jak usłyszały że ktoś zrobił błąd to zaraz było podpowiadanie i starały się jakby pomóc swoim kolegom+

Transcription 7

- 1 T: Ja bym chciała wiedzieć + od czego ty byś chciała zacząć ↑
- 2 E: Ja sobie przeanalizowałam cały ten dyskurs i od pierwszej minuty aż do samego końca wypisałam sobie jakieś moje uwagi
- 3 T: A ja bym chciała ++ bo ty oglądałaś równoległe tę lekcję ↑
- 4 E: Uhm
- 5 T: Ja bym chciała byś spróbowała sobie przypomnieć jak to było + i odwołać się do tej lekcji + którą widziałaś na płycie i powiedzieć co się wydarzyło ↑ czy wydarzyło się zgodnie z objectifs + z fiszką ↑ co się porobiło + wydarzyło ↑ wróćmy trochę pamięcią do tego co było i nawet możemy odnosić się do tego + transkrypcji lekcji + bo to jest jakby tego zapis
- 6 E: Więc + mimo że nauczyciel zaplanuje sobie pracę na 45 minut zdarzają się takie sytuacje nieprzewidziane ↓ pierwszą taką rzeczą było to że uczniowie w moim przypadku:: przyszli po dzwonku + spóźnili się 10 minut + co było=
- 7 T: =co było krytykowane + później=
- 8 E: = Tak + zauważone i krytykowane + to jakby wywołało u mnie już jakieś zdenerwowanie + bo wiedziałam że będę musiała przedłużyć + zostać po dzwonku + żeby się z całym materiałem zaplanowanym + żeby cały materiał zamierzony zrealizować.++ i też co zauważyłam + że tak zacznę od rozgrzewki językowej + □ gdzie zadawałam pytania □ + na przykład comment ça va + ça va bien ↑ Oni odpowiadali a potem zadałam pytanie est-ce que vous êtes en forme ↑ i to wywołało śmiech na sali + no to pomyślałam sobie że to jest z mojej strony taka inicjacja takiej sztucznej komunikacji □ bo w języku polskim, jeśli dwie osoby się ze sobą spotykają □ rzadko kiedy pytają się + szczególnie ludzie młodzi + vous êtes en forme + inaczej + odwrotnie we Francji ça va vous êtes en forme jest czymś normalnym ↑
- 9 T: Więc tak to tłumaczyłaś + tak ↑ tym że oni wyczuli jakby tę sztuczność sytuacji + tak ↑
- 10 E: Tak + z ogóle w wielu momentach tego dyskursu było wiele takich sztucznych sytuacji
- 11 T: Szkolnych + tak ↑ tej komunikacji szkolnej + prawda ↑

- 12 E: Uhm + no i potem przystąpiłam++ do realizacji ćwiczeń które zaplanowałam
- 13 T: Jeśli chodzi o realizację ćwiczeń, to jesteś zadowolona ↑ z realizacji celów ↑ bo jeśli dobrze sobie przypominam było to + poznawanie słownictwa dotyczącego association + mówienie o nich + no i oczywiście inne civilisationnel i inne ↓ co powiesz o realizacji celów ↑
- 14 E: To znaczy pisząc fiszkę myślałam + że te objectifs są spełnione ale po analizie transkrypcji □ na pewno słownictwa dostali dużo z tego zakresu □ + ale czy mówili o tym ↑
- 15 T: Mało + nie ↑
- 16 E: Mało + bo to było raczej zadawanie pytania przez nauczyciela i wyciąganie odpowiedzi od uczniów ↓
- 17 T: Uhm+ dlaczego właśnie ↑
- 18 E: Ja zadawałam im pytani + a oni reagowali takimi no:: skąpymi odpowiedziami
- 19 T: No + właśnie to jest bardzo interesujące + bo to nie zdarza się tylko tobie + bo to się zdarza generalnie=
- 20 E: = to zaczęło się już od rozgrzewki. Poprosiłam ich by podeszli do tablicy=
- 21 T: =aha + tutaj
- 22 E: Zadałam pytanie+ Qu'est-ce que vous voyez ↑ a oni odpowiedzieli + les gens ↓
- 23 T: Tak + oni czują się niepewnie + nie wiem czy to tutaj zaznaczyłam w transkrypcji +ale wydaje mi się, że to było z tym + tą intonation montante która oznacza nie wiem czy dobrze mówię ++ i nauczyciel powtarza + les gens voila qu'est-ce qu'ils font ↑ i potem coś było + nie słyszalne + ale coś było bo powtarzasz Ce sont des bénévoles ↑
- 24 E: No właśnie też nie wiem czy to jest dobrze czy jeśli uczeń coś mówi + to czy to jest dobrze że nauczyciel powtarza zaraz po uczniu ↑
- 25 T: No właśnie to jest dobrze ↑ co sądzisz + po wszystkich + lekcjach dyplomowych, + z twoim doświadczeniem
- 26 E: Jeśli chodzi o komunikację:: + jeśli chodzi o naszą polską + komunikację, to nie jest to dobrze nie jest to naturalne ++ z drugiej strony z punktu widzenia dydaktycznego ++ chyba trzeba powtórzyć jak uczeń coś sobie burknie pod nosem
- 27 T: No właśnie co zrobić + żeby było naturalnie □ no bo powtórzyć trzeba bo przecież nie będzie akwizycji jeśli nauczyciel nie wrzuci tego □ na przykład brakującego słowa + ale co zrobić żeby to było bardziej naturalne ↑ jak ja czegoś nie rozumiem z czyjejs wypowiedzi również po polsku to często powtarzam wątpliwe słowo + i tutaj też można + les bénévoles oui

les bénévoles i uczeń też tak zareaguje ↓

- 28 E: ehm
- 29 T: Jednak nie czarujmy się +komunikacja w szkole jest inna + nie do uniknięcia jest stosowanie pewnych technik ++ jednak jeśli będziemy chcieli coś tutaj poprawić to ewentualnie z tym znakiem zapytania+ to wtedy on ma wrażenie + że on nie został tylko usłyszany + a cała reszta była ok. + nie↑
- 30 E: Tak + ehm
- 31 T: Tak więc tutaj + byłaś niezadowolona że mało od nich wyszło + tak ↑
- 32 E: No tak + że tak mało odpowiedzi i że nauczyciel musi tak wyciągać
- 33 T: No bo dlaczego tak było ↑ co było na tych fotografiach ↑
- 34 E: Ludzie z puszkami ++ rozdający serduszka + więc może to wynikało:: po pierwsze ++z braku słownictwa + a z drugiej strony analizując osobowość każdego ++to była grupa ++ ponadto była kamera na lekcji ↑
- 35 T: Też
- 36 E: Każdy wstydy się + oczywiście są osobowości takie=
- 37 T: =medialne
- 38 E: Które udzielają się + zabierają głos starają się mówić komunikować + a inne właśnie boją się tej porażki językowej
- 39 T: Czyli to by wynikało z tego + że stres albo z tego że nie znali tego słownictwa ↑
- 40 E: Tak
- 41 T: Czyli nauczyciel powinien jakby przewidzieć tą sytuację + czyli co byśmy tutaj zaproponowali tutaj na przyszłość + ewentualnie ↑ aby temu zaradzić ↑
- 42 E: Najpierw może ++ bo ja to zrobiłam na odwrót + dałam to słownictwo potem żeby rozmawiać o association + a to słownictwo było potrzebne przy zdjęciach + czyli najpierw bazę leksykalno-gramatyczną + pote:::m żeby przejść do komunikacji
- 43 T: Z drugiej strony nie przejmować tym zbytnio + bo to miał być tylko déclencheur + oni nie mają tutaj wiele mówić + oni mają tylko zacząć myśleć o czymś + zmobilizować słownictwo + a nauczyciel ma zainicjować tą sytuację + prawda ↑ oni mówią les gens aider +natomiast dlaczego oni mówią mało o associations caritatives + gdzieś to było tutaj + o tutaj + bo dwa razy pytasz się
- 44 E: Czy się angażują

- 45 T: Właśnie raz tutaj
- 46 E: Bo potem powiedziałam że wrócę jeszcze do tego pytania
- 47 T: a drugi raz tutaj + z Emilką
- 48 E: Bo myślałam że jak poznają słownictwo to będą++
- 49 T: Coś lepiej=
- 50 E: =lepiej mówić
- 51 T: I pada takie pytanie vous vous engagez +voilà + l'organisation oui↑ et dites-moi + est-ce que vous vous engagez aux organisations caritatives↑ uczniowie coś tam sobie burczą + nie wiadomo co + a potem mówisz + toi tu t'engages ↑
- 52 E: Bo widziałam reakcję dziewczynki że się angażuje
- 53 T: Comment on peut encore aider les autres + comment encore on peut aider les autres ↑
- 54 E: Takie powtarzanie
- 55 T: Dlaczego się powtarza ↑ bo to jest mania nauczycielska + typowa mania
- 56 E: No właśnie nie tylko w tym pytaniu + ale też w innych że ja się tak jakby upewniam + także po każdym zdaniu oui ↑ czy zwróciła pani uwagę + to tak się upewniam czy to jest zrozumiałe + czy uczniowie to rozumieją ↑
- 57 T: Uhm ↑
- 58 E: I właśnie ten nadmiar + to nie tak jak w naturalnej komunikacji + jest nadmiar informacji dodatkowych ++ ale w klasie to odbywa się poprzez nadmiar
- 59 T: Nadmiar słów=
- 60 E: =Parafrazę + po to by uczniowie zrozumieli
- 61 T: Tak zgadza się + to nawet nazywa się boulimie verbale + mówi się że nauczyciel mówi ok.75% słów na lekcji + chyba z ciekawości wrzucę to na komputer
- 62 E: Tak nauczyciel mówi o wiele więcej niż uczniowie
- 63 T: To jest z drugiej strony oczywiste + jak uczy czegoś + to mówi o tym + ale z drugiej strony musi być tego świadomy ↓
- 64 E: Tak sobie pomyślałam + że kiedy zadaję pytanie + to może dać trochę więcej czasu ↑
- 65 T: O właśnie=
- 66 E: =Na odpowiedź=

- 67 T: =Brawo, brawo=
- 68 E: =Na zastanowienie
- 69 T: To jest mania nauczycielska + bo nie znosi nauczyciel ciszy bo myśli że ta cisza daje jemu złe świadectwo + gdy tymczasem uczeń kombinuje w głowie ++ ile on musi się nakombinować zanim zdanie powie + prawda ↑
- 70 E: Może dać mu czas ++ na odpowiedź + może w tym czasie + zapytać jedną ++drugą osobę a +może w tym czasie on++
- 71 T: No właśnie może tutaj jest przyczyna dlaczego oni nie mówili + może trzeba dać sobie czas + wyluzować się na przykład + les gens quels gens ↑ où ↑ zadawać te podstawowe dodatkowe pytania ↑ które im pomogą wydobyć z siebie cokolwiek + no nie ↑
- 72 E: Tak jak ja potem
- 73 T: No i potem przechodzimy do ćwiczenia + czy są jakieś uwagi na temat technik pracy z tekstem ↑ czy coś byś zmieniła po przeczytaniu tego ↑ bo ja bym coś zmieniła tutaj gdybym mogła
- 74 E: Czyli nie pamiętam + gdybym sobie przypomniała sobie
- 75 T: No to przeanalizujemy transkrypcję
- 76 E: Najpierw praca indywidualna
- 77 T: Tak i chodziło o to że oni mieli wyciągnąć wszystkie słowa qui concernent les association caritatives + vous les soulignez +czyli było powiedziane qui concernent les association caritatives + □ być może nie zostało podkreślone bo zobaczmy co się stało dalej □ vous les soulignez et vous les mettez dans le tableau + vous avez trois colonnes + qu'est-ce qu'on a dans ces colonnes + oni mówią +les verbes + a nauczyciel na to od razu + c'est quoi les verbes?↑ dobra + rzecz jest w ogóle taka + że dzieciaki były kręcone od tyłu + niedobrze + bo ten co oglądał nagranie w ogóle nie widział reakcji dzieci
- 78 E: Ja to zobaczyłam w domu od razu za pierwszym razem
- 79 T: No i trzeba coś z tym zrobić na przyszłość + w każdym razie + czasami reakcja dzieci + dwa znaki zapytania w oczach wskazują na niewiedzę □ nie wiem czy tak było tym razem □ co uzasadniało pytanie + c'est quoi les verbes + tak więc to co bym zmieniła tutaj to to + że uznałaś od razu że=
- 80 E: =Że oni nie wiedzą
- 81 T: Gdy tymczasem verbes i adjectif są tak samo po angielsku i wydaje się + że rozumieją + a w ogóle + po co mają mówić te słowa po polsku + gdy mogliby powiedzieć=
- 82 E: =przykłady

- 83 T: Na przykład donner
- 84 E: Offrir
- 85 T: Dokładnie + donnez –moi un exemple des verbes oni od razu by powiedzieli prawda ↑
- 86 E: Uhm + żeby było jak najmniej tej komunikacji po polsku
- 87 T: Tak++ to jest tylko taka propozycja ++ dobrze co jeszcze podobało ci się a co nie ↑ pomyśl tutaj
- 88 E: Potem tutaj analizując ten dyskurs
- 89 T: Ale co ↑ les enfoirés ↑ nie + potem oni mówią + acha + właśnie + oni podają te wypełnione kolumny przykładami i tak to wygląda + Dites qu'est-ce que vous avez comme verbes + donner chercher aider offrir + Oni mówią wszystkie ↓
- 90 E: Uhm + nie tylko te związane z association caritatives
- 91 T: właśnie
- 92 E: A w poleceniu było
- 93 T: Właśnie + a zabrakło + i czy ćwiczenie nie traci tutaj troszeczkę sensu ↑
- 94 E: No traci niestety
- 95 T: Ciut
- 96 E: Uhm
- 97 T: Czyli co się stało ↑ jak byśmy mogły powiedzieć ↑ jak ty □ z całym twoim dzisiejszym doświadczeniem □ + po napisaniu tej pracy dyplomowej + co byś dzisiaj powiedziała ↑ tak jak było przy argumentowaniu, +pamiętasz ↑ jak trzeba było dawać im narzędzia do argumentowania + tak tutaj stało się co↑
- 98 E: To tak jakby to moje pytanie zostało niezrozumiałe w pewnym momencie
- 99 T: Uhm i co się stało z tą wiedzą ↑
- 100 E: I może dla nauczyciela + że powinien skupić się bardziej na jakości niż na ilości + bo ja byłam tutaj zadowolona że oni tutaj super znaleźli bo dużo mi mówili + ale że to nie o to chodziło
- 101 T: A wiesz Magda co ja sobie tutaj pomyślałam ↑ myśmy na początku w poleceniu zrobiłyśmy wysiłek zbudowania ich wiedzy + powiedziałyśmy + tylko association caritatives czyli ++ chciałyśmy zbudować tę wiedzę + oni nam się wymknęli + a nauczyciel nie zareagował
- 102 E: Właśnie
- 103 T: I nie doszło do zbudowania wiedzy++ a powinno dojść + bo miałyby

- wiedzę na association caritatives ↑
- 104 E: Właśnie i próbować ich naprowadzać w trakcie pracy
- 105 T: Tak + na przykład chodząc po grupach + zwracać uwagę na nie realizowanie polecenia=
- 106 E: =też była taka sytuacja jak ja mówię dając fotokopie + prends une et passe aux autres + a on wstał i zaczął je rozdawać + to też takie było ↑
- 107 T: Tak więc wracając do tej części z kolumnami + to myśmy straciły kontrolę nad sytuacją
- 108 E: Tak + więc nie bać się w tej sytuacji □ to była lekcja nagrywana □ chciałam zmieścić się z wszystkim
- 109 T: Tak student się boi + to jasne + to tylko na przyszłość + pamiętać jak nauczyciel traci kontrolę+ nad tym jak rozwija się ćwiczenia nie ↑
- 110 E: Tak + mimo że sobie przewidział ↑
- 111 T: Tak + na przykład padają słowa na przykład *bouche* a nauczyciel mówi + voilà + tak jakby wiedział że to nie jest dobre słowo + a jednak woli o tym nie mówić + woli pominąć
- 112 E: Uhm
- 115 T: A potem pojawia się taka bardzo ciekawa interakcja która ma bazować na ich wiedzy na temat association caritatives bo mówimy + dites-moi vous connaissez les associations caritatives en Pologne la Croix Rouge + la Croix rouge quoi encore+ i dlaczego pojawia się od razu to quoi encore ↑ coś trzeba by z tym zrobić + na przykład napisać na tablicy + potem do tego wrócić ↑ ok. + et quoi encore la caritas + et quoi encore + pajacyk+ teraz mamy sytuację prawdziwą gdzie dzieciaki wymieniają naprawdę istniejące organizacje + korzystają z doświadczenia=
- 116 E: =istniejące
- 117 T: I co się stało ↑ nauczyciel najprawdopodobniej nie wie co zrobić z tym słowem po polsku
- 118 E: Tak + bo ja nie wiedziałam czy tłumaczyć + tak wiem że to Guignol
- 119 T: Marionette guignol + tak
- 120 E: no ale co ja miałam teraz z tym ↑
- 121 T: I czego mi tu zabrakło ↑ że myśmy nie wykorzystaliśmy tego słownictwa + które było w tekście + żeby mówić o tych organizacjach + et c'est quoi la croix Rouge + et pajacyk + il donne quoi ↑ i tak w interakcji + jeden słówko + drugi coś + i tak budowałyby się wzajemnie + uhm ↑
- 122 E: Czyli + może nie tak robić by wszystko było zrealizowane + lecz raczej żeby dogłębnie

- 123 T: Tak + dać im czas + dać im czas ++ bo dla nich jest to trudne + więc dać im czas + a ja bym chciała zwrócić twoją uwagę na tę interakcję tutaj która się stała z Olą
- 124 E: Uhm
- 125 T: Bo Ola elle s'engage + i to trwa tutaj gdzieś dotąd + no jeszcze tutaj + przeczytaj jeszcze raz sobie to i powiedz co przykuło twoją uwagę ↑
- 126 E: Po pierwsze powiedziałam raconte-nous un peu a potem nie poczekałam + tylko zaczęłam zadawać pytania + czyli znowu nie było tego momentu żeby mogła sama, coś od siebie + i potem też z poprawianiem błędów + bo to też będzie miało miejsce w ostatnim ćwiczeniu
- 127 T: Ja chciałam zwrócić uwagę że tutaj odbywa się taka dobra interakcja + to znaczy na przykład uczeń mówi à la groupe + a nauczyciel odpowiada + Au groupe z intonacją wstępującą + czyli dochodzi do współpracy między nauczycielem i uczniem w celu zbudowania znaczenia + tutaj się właśnie dobrze dzieje + bo nauczyciel wrzuca pomaga wrzuca pomaga + ale ona mówi i do przodu jakoś +a tutaj właśnie (śmiech) +to była stracona szansa + Emilka z drugiej grupy + Emilka straconej szansy+ bo co tutaj było ↑
- 128 E: Pytam się czy znają kogoś kto się angażuje
- 129 T: I na to on mówi Emilka +zgodnie z prawdą + w autentycznej komunikacji + Emilka się angażuje + i teraz co powinien nauczyciel mówić ↑ c'est qui Emilka ta copine + oui + jest gotowy do interakcji + i co na to nauczyciel ↑ voilà + a co powinien ewentualnie powiedzieć ↑
- 130 E: Gdzie ona się angażuje co robi
- 131 T: Jasne + i bylibyśmy od razu w takiej prawdziwej interakcji ↑
- 132 E: No faktycznie + bo ta Emilka rzeczywiście się angażuje ↑
- 133 T: No właśnie + była to okazja do prawdziwego pogadania
- 134 E: Ja mam wrażenie + że gdy zadaję pytanie na przykład + kto ktoś z twojej rodziny + to tak jakbym bała się dalej brnąć dopytywać mam jedno pytanie w głowie
- 135 T: No właśnie + chcesz robić zgodnie z fiszką
- 136 E: Tak + właśnie +z jednej strony+ a z drugiej strony jestem na takim etapie + że boję się brnąć dalej □ bo mogę czegoś nie wiedzieć □
- 137 T: Jasna sprawa +że boisz się zmieścić z czasem + nie wiadomo ile to czasu zajmuje +nie będę patrzeć na zegarek
- 138 E: Bo miałam też taką sytuację na lekcji + gdy była u mnie pani Kasia + że wywiązała się dyskusja na temat tych association,+ uczniowie tak długo o tym mówili że trudno mi było im powiedzieć stop + zostało mi tylko 3 minuty + a ja jeszcze muszę zadanie domowe podyktować + w końcu powiedziałam to kończymy i + a tutaj właśnie na odwrót

- 139 T: Tak to chyba wszystko przez to że to filmowane było + nie ↑
- 140 E: Uhm
- 141 T: Dobrze + co tam jeszcze ↑ co sobie jeszcze tutaj Magda napisałaś ↑ czyli wracając + to co powiedziałyśmy + te dwa ostatnie przykłady dotyczą sytuacji+ że zarzucamy komunikacji na lekcji + że jest nieautentyczna a gdy zdarza się okazja by taką była marnujemy tę okazję (śmiej)
- 142 E: Dobrze + to może teraz wróć do tego a na koniec powiemy o poprawianiu błędów ↓
- 143 T: Czyli co się stało z tym poprawianiem błędów ↑
- 144 E: Jak ja przerywam + to komunikacja przestaje być naturalna + staje się taka sztuczna
- 145 T: To im przeszkadza
- 146 E: I zniechęca jednak nie oszukujmy się +
- 147 T: Trzeba powiedzieć + że można to powiedzieć na zasadzie + je n'ai pas compris + a nawet do innych powiedzieć vous avez compris + oni na to najprawdopodobniej że nie + więc vous pouvez répéter + i w tym momencie oni uczestniczą w tym a nie są karani + bo tak to są wybijani z rytmu + bęc □ tak się nie mówi □ bęc + tak się nie mówi +ja wiem że to jest bardzo trudno □ wynosi się to ze szkoły □ + bo się mówi że trzeba poprawić + bo powiedzą że nie poprawiłem
- 148 E: No
- 149 T: To jest jeszcze + no nie ↑
- 150 E: No i jeszcze to w tym ostatnim ćwiczeniu + tutaj tego nie ma ale + ale w nagraniu były Anastazja Maga + i ktoś jeszcze □ Ola chyba □ + ja chciałam + żeby Anastazja obróciła się do klasy a=
- 151 T: =Anastazja z uporem maniaka=
- 152 E: =ustawiała się jak do prawdziwego dialogu
- 153 T: Tak rzeczywiście + ona jakby nie zaakceptowała teatralności tej sytuacji ++ tak z tymi błędami zgodzę się jak najbardziej + a druga rzecz □ która mi tutaj wynikała z technik □ to było + tekst o les enfoirés + O co tutaj chodziło ↑ mieli słowniki + mieli zrozumieć tekst + z założeniem że nie znajda w nim słowa enfoiré + □ od razu miałyśmy to założenie □ + mieli wykombinować co to ma być ++ a co się stało ↑ Nauczyciel=
- 154 E: =tłumaczy sam
- 155 T: Les enfoirés ++ nawet nie spróbował ++ oczywiście i tak mogło się tak stać żebyś musiała sama wytłumaczyć + ale + może trzeba było to spróbować ↑

- 156 E: Ja w jakiś sposób próbowałam
- 157 T: No + poszukajmy w tekście + tutaj najpierw ktoś powiedział że nie wie bo tego nie ma w słowniku a ja na to odpowiedziałam że wiem [tutor czyta z transkrypcji] ++ trzeba napisać na przykład na tablicy słowo enfoirés z tłumaczeniem polskim + później dojść do tego że Coluche był humorystą + i dopiero wtedy prosić o wyciągnięcie wniosków ↑
- 158 E: Tak + wtedy to byłoby konstruowanie wiedzy a nie takie+
- 159 T: Po przeprowadzeniu kolokwium ustnego w tej klasie muszę powiedzieć że nie umieli powiedzieć co to jest les enfoirés. I ostatnia rzecz to zadanie domowe ++ mnie zaskoczyło + bo skończył się czas + zrobił się stres+ było po dzwonku + nie wywiązaliśmy się z wszystkich wywiadów + bo zabrakło czasu + więc co powinniśmy zrobić w zadaniu domowym ↑
- 160 E: Może poprosić o zapisanie ich w zeszytach i powiedzieć, że na następnej lekcji do tego wrócimy ↑
- 161 T: Jasne oczywiście + wtedy będzie pewność że wrócą do les enfoirés + czyli popracują + czyli ja bym to określiła tak ++ za bardzo trzymanie się fiszki + bo jestem przekonana że gdybyś była bez fiszki to naturalną rzeczą byłoby powiedzenie to dokończcie w domu ↑
- 162 E: No i tutaj pod koniec zapytali mnie o to słówko agir + w tym stresie + że już koniec
- 163 T: a ktoś słyszał réagir, i powiedziałaś reagować ↑
- 164 E: Tak reagować i ja już tutaj nie miałam czasu i powiedziałam po polsku ↓
- 165 T: No dobrze + nic nie wadzi + było to uzasadnione ++ użyłaś tutaj parę razy polskiego + nawet w tłumaczeniach + jak dzieciaki nie znały jakiegoś słowa + czy to było dobrze ↑ czy źle ↑
- 166 E: Czasami mówiłyśmy że to nie jest opłacalne tłumaczenie po francusku
- 167 T: Tak + właśnie + z drugiej strony + chciałyby zwrócić uwagę właśnie na tłumaczenie słów +gdzie to było ↑ na początku +chodzi mi o tłumaczenie słowa lub podanie nowego słowa + chodzi o uzasadnione lub nie użycie metajęzyka na lekcji ++ uczeń pyta się jak jest zbierać a nauczyciel odpowiada ils collectent de l'argent + c'est le verbe collecter + d'accord + czyli od razu wszedł metajęzyk gdy tymczasem uczeń nie pytał się o to + on chciał tylko wiedzieć jak to powiedzieć + czyli wystarczyło powiedzieć ils collectent + oui + Ja nie mówię, że to jest źle, ja mówię, że gdyby=
- 168 E: =ja nie traktuję tych uwag negatywnie + raczej że może mi pomóc w przyszłości + żeby nie popełniać tych samych błędów +no i jeszcze na koniec + to tradycyjne pytanie na koniec + czy macie jakieś pytania
- 169 T: No właśnie dlaczego padło to pytanie ↑
- 170 E: No nie wiem + mówi się + że nauczyciel powinien się upewnić +czy

wszystko zostało zrozumiane ++ ale jaki jest tego sens ↑

- 171 T: Chodzi o to że oni nie mają chęci o nic się pytać + mają nogi w blokach startowych ++ wiesz to pytanie musi paść + jest to correct ze strony nauczyciela
- 172 E: Z drugiej strony może ich przyzwyczaić że ++ wrócić na początku następującej lekcji do jakiegoś problemu z poprzedniej lekcji i wtedy wynikną jakieś problem + wtedy powiedzieć + że pytałam się o niejasności na końcu ostatniej lekcji + nikt nic nie widział więc + może tak ich przyzwyczaić ↑
- 173 T: Oczywiście jest to możliwe + dać im sygnał że po to to pytanie jest by to zgłosić
- 174 E: By zgłosić te wszystkie nieścisłości
- 175 T: Tak + teraz na koniec chciałabym teraz na koniec spytać się ciebie czy uważasz + że takie rozpisanie dyskursu z lekcji w formie transkrypcji jest dobre dla rozwoju przyszłego nauczyciela ↑
- 176 E: Ja po pierwsze jak sobie to przeanalizowałam w domu to byłam przerażona + bo znalazłam tutaj tyle elementów które wskazują na to, że ta komunikacja w klasie + jest □ nie oszukujemy □ się sztuczna ++ ale z drugiej strony teraz po analizie po obejrzeniu tych błędów + zdaję sobie sprawę nad czym muszę jeszcze pracować + podobnie jak po każdej dyskusji po przeprowadzonej lekcji muszę stwierdzić + że jest to bardzo przydatne nauczycielowi to właściwie tylko ja z panią miałam to + potem dziewczyny się żaliły + że może szkoda + że tego nie miały ↑
- 177 T: Tak + ale jak myśmy dyskutowały po lekcji to nie miałyśmy transkrypcji ↓ czy ty uważasz że taka werbalizacja na piśmie ułatwia + bo mnie to na przykład pomaga + pomaga zrozumieć co się stało
- 178 E: Mnie to też pomogło bo nawet jak omawiałyśmy lekcje na żywo + bez transkrypcji to ja nie zdawałam sobie sprawy że zadaję tyle pytań + że po każdym zdaniu mówię oui voilà że się upewniam + że uczniowie mnie rozumieją + a tu mam czarno na białym ↓
- 179 T: Więc warto to raz zobaczyć ↑
- 180 S: Uważam że powinno to być dla każdego wcześniej na przykład we wrześniu + żeby te lekcje dyplomowe były jak najlepiej zrealizowane + żeby można już wyciągać wnioski