



**HAL**  
open science

## Représentations stéréotypées dans le discours des futurs enseignants : modes d'occurrence et de négociation

Vera Delorme, Laura Nicolas

### ► To cite this version:

Vera Delorme, Laura Nicolas. Représentations stéréotypées dans le discours des futurs enseignants : modes d'occurrence et de négociation. *Etudes en didactique des langues*, 2017, Représentations & stéréotypes, 28, pp.150-161. hal-04035214

**HAL Id: hal-04035214**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04035214>**

Submitted on 17 Mar 2023

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

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

## Représentations stéréotypées dans le discours des futurs enseignants: modes d'occurrence et de négociation

Vera DELORME

Département Didactique des langues, UFR LLSH, Université du Maine  
DILTEC (EA 2288)

Laura NICOLAS

MCF en didactique des langues

DELCIFE (Département d'Enseignement de la Langue, de la Culture et des  
Institutions Françaises aux Étrangers)

Laboratoire IMAGER (EA 3958)

---



VD



LN

### Introduction

La question des stéréotypes dans la formation des enseignants de langue nous amène à examiner le lien entre les pratiques d'enseignement et les représentations que les acteurs se font de ces pratiques. Le répertoire didactique d'un praticien, que l'on entendra comme "l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre à un public donné les savoirs sur la langue cible" (Cadet & Causa, 2005: 164), est construit sur des "références/ représentations théoriques et pratiques" (*ibid.*) intériorisées par ce praticien à partir de son environnement. "[...P]rédisposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet" (Kolde, 1981 cité dans Lüdi & Py, 1986: 97), le système de représentations influe directement sur la pratique professionnelle. Qu'il s'agisse de représentations portant sur la langue enseignée (ici, le français), sur les publics auxquels est destiné cet enseignement (enfants ou adultes non francophones, aux statuts très divers) et sur la (les) pédagogie(s) adaptée(s) à chacun des contextes au sein desquels ils vont être amenés à enseigner, les représentations forgées chez les étudiants constituent une base préalable au métier, et permettent cette pratique en même temps qu'elles la guident.

Ainsi le contenu transmis aux étudiants dans le cadre de leur formation peut-il être considéré comme des "ressources de leurs raisonnements pratiques" (Berthoud, Gajo & Serra, 2005), des "lignes directrices" guidant leur agir novice. La pensée dominante en didactique des langues fait inévitablement partie des contenus transmis aux étudiants et est considérée par ces derniers comme un ensemble de "règles" de ce que l'enseignant et l'apprenant de langue (ne) doivent (pas) faire. Dans les recherches anglo-saxonnes, on retrouve le terme *teacher cognition* (voir chez Borg [2003] l'inventaire des recherches effectuées entre 1976 et 2002) qui désigne

les connaissances, les représentations, les croyances, etc. de l'enseignant, inobservables dans l'action, mais pouvant être mises en lumière à travers l'analyse des plans de cours, des questionnaires, des (auto)commentaires professoraux. La prise en compte de la dimension réflexive de l'action professorale permet de considérer celle-ci comme régie – au moins en partie – par les convictions personnelles de l'enseignant, ses principes d'enseignement. À partir de ce postulat, on suppose que l'évolution des pratiques implique le changement des représentations que l'acteur se fait de celles-ci et, inversement, les croyances figées, considérées par l'acteur comme non modifiables en principe, peuvent limiter le champ de l'évolution.

Dans la visée moins psycho-sociale que cognitive qui est la nôtre, les représentations englobent ici tous les éléments de pensée – mis en discours – qui ne relèvent pas de la description des aspects procéduraux de l'action. Il s'agit, pour reprendre les termes de Vermersch (1994), des éléments d'ordre déclaratif (savoirs théoriques et réglementaires) et intentionnel (buts et sous-buts, finalités, intentions, motifs) qui jalonnent la description par l'acteur du détail procédural de son action.

Or, au sein du “monde de référence” des étudiants, les cours qu'ils ont suivi en formation participent intégralement à la construction de leurs représentations du métier, en leur fournissant les apports théoriques – historiques, pédagogiques, psychologiques, politiques – liés à la discipline qu'ils vont enseigner. Le parcours de formation constitue, de fait, un inévitable et nécessaire responsable de la construction initiale, chez les étudiants, de représentations figées, voire stéréotypées – dans le sens de “généralisées”, car non encore confrontées à leur propre pratique individuelle. Si l'on considère, c'est notre cas, que la formation académique ne s'oppose pas à la formation professionnelle mais s'y intègre (Cadet, 2006), on est amenées à envisager le parcours de formation en didactique des langues en tant qu'espace permettant aux étudiants de se positionner par rapport à la doxa didactique et de construire, par la suite, leur propre style d'enseignement.

Dans un premier temps, c'est ce dispositif qui sera présenté, en termes méthodologiques et théoriques. Ensuite seront présentés certains résultats de l'analyse: extraits de verbalisation à l'appui, nous montrerons d'abord l'émergence d'une forme de doxa didactique dans le discours des étudiants, qui apparaît d'une part par leur usage de “mots savants” empruntés au lexique acquis en formation et, d'autre part, par la convocation d'une norme, qui se manifeste par de fréquentes modalisations déontologiques. Dans un second temps, nous verrons comment les normes héritées des discours savants sur la pratique sont remises en jeu au sein des négociations langagières entre étudiants. Nous concluons notre brève analyse en soulignant l'intérêt de l'exercice d'auto-confrontation croisée pour la formation, en ce qu'il permet aux étudiants de s'éloigner d'une critique théorique et/ou stéréotypée de leurs pratiques novices pour construire une “réflexion didactisée” à *partir* de ces pratiques.

## **Auto-confrontation croisée et verbalisations des représentations: choix méthodologiques**

Les données qui vont être soumises à l'analyse ont été recueillies dans le cadre d'un cours expérimental pour des étudiants en master 1 FLE mis en place à l'université du Maine en 2015. Cette expérimentation a été réalisée avec un double objectif: donner aux étudiants leur première expérience en tant qu'enseignants de FLE (l'objectif pédagogique) et en même temps évaluer la faisabilité et la pertinence de la pratique des entretiens (auto- et hétéro-confrontation) dans la formation des futurs professeurs de langue (objectif méthodologique). Le cours expérimental a été conçu en deux parties: les étudiants ont tout d'abord reçu des bases théoriques pour concevoir une séquence pédagogique qu'ils ont ensuite mise en pratique auprès d'un groupe d'apprenants de FLE en contexte universitaire. Les cours conçus et réalisés par les étudiants (en petits groupes) ont été filmés (environ huit heures d'enregistrement) et ces données ont ensuite été traitées d'une manière sélective: des extraits ont été choisis en fonction d'un ensemble de critères prédéfinis pour constituer un corpus vidéo de trente minutes. Les critères de sélection des extraits se basent sur la pertinence et la durée de l'extrait: l'action visionnée devait être facilement indentifiable par l'ensemble des étudiants et provoquer leurs réactions, soit parce qu'elle contenait une forte ressemblance avec leur propre vécu, soit, au contraire, par une particularité bien marquée. Les extraits choisis et montés en une seule vidéo ont été ensuite visionnés par les étudiants lors de la dernière séance du cours; cette séance a été également filmée. L'enregistrement du discours des étudiants sur leurs propres séquences et celles de leurs pairs a été transcrit<sup>1</sup> et représente le corpus de la présente analyse.

La mise en place d'un tel protocole méthodologique repose sur le postulat selon lequel la verbalisation, entendue comme "la mise en discours d'une pensée ou d'une action par des mots" (Cicurel, 2015: 42), fait surgir les représentations du locuteur (*ibid.*), et influence le développement des pratiques professionnelles enseignantes. Or, si tout type d'entretien semi-directif engendre des verbalisations potentiellement révélatrices de représentations, notre choix s'est porté sur le visionnement collectif des cours dispensés par les étudiants ("hétéro-confrontation" ou "auto-confrontation croisée"). L'image vidéo constitue un puissant vecteur d'émergence de signification (Lacoste, 1996) et son visionnement collectif, à travers les interactions qu'une telle situation engendre, constitue un moteur de transformation des pratiques: "Par l'entremise du commentaire sur ce qui a déjà été fait on contraint les sujets à se référer à l'activité filmée non pas comme à une chose faite mais pour agir avec elle et sur elle afin de la 'refaire'" (Clot, 2004: 27). La visée (trans)formative de l'exercice est évidente; cependant, en l'absence d'étude longitudinale qui permettrait de confronter à nouveau l'étudiant à sa pratique et d'observer les savoir-faire transformés par les séances d'auto-

---

<sup>1</sup> Dans le cadre de cet article, la transcription originale a été adaptée aux normes du discours écrit afin de faciliter la lecture.

confrontation croisée, nous avons opté pour une analyse des traces de représentations *in situ*.

On voit donc que les verbalisations recueillies par cette méthode peuvent constituer à la fois un instrument didactique (transformation des représentations chez les étudiants) et des données de recherche (étude de cette transformation par le didacticien). Aussi est-il nécessaire d'utiliser, comme outil d'analyse, un modèle pouvant prendre en compte ce double statut. Le modèle proposé par Bulea & Bronckart (2012) permet l'analyse des représentations d'enseignants en formation recueillies en entretiens, dont des auto-confrontations. À partir d'indices linguistiques, des configurations linguistiques, nommées "figures d'action", sont identifiées par les auteurs comme de "grandes formes d'interprétation de l'agir" (*ibid.*: 141). Ce modèle apparaît particulièrement pertinent pour différencier, dans le discours des étudiants, ce qui relève de leur savoir pratique et de leurs connaissances théoriques. On fera particulièrement attention aux "figures d'action canonique", qui rendent compte des normes qui régissent l'activité, et des "figures d'action définition" qui prennent l'activité pour objet de réflexion sans théoriser les individus ni la structure de l'activité. C'est au sein de ces figures que l'on verra surgir les emprunts effectués par les étudiants aux "discours savants" entendus ou lus dans le cadre de leur formation et que l'on observera leur propension à se servir de la doxa didactique pour la critique de leurs pratiques visionnées.

### **D'une analyse stéréotypée des pratiques à la construction du répertoire didactique**

Les commentaires dont nous disposons sont produits dans un cadre scolaire, donc en quelque sorte "sous surveillance" de l'institution, porteuse du savoir savant. Pour les étudiants, dont le statut même implique de subir un certain contrôle de la part de la formatrice, c'est aussi la présence de leurs pairs qui est à prendre en considération. Les participants parlent en tant que praticiens (enseignants novices), en tant qu'étudiants mais aussi en tant qu'observateurs – parfois critiques – de l'action; le discours produit comporte de ce fait des traces de polyphonie énonciative qui reflètent ainsi les statuts multiples des locuteurs en présence.

D'autre part, la dimension dialogique du discours est aussi à prendre en compte. Le discours produit dans le cadre de notre dispositif de formation est, au moins en partie, un discours ré-énoncé car le savoir sur les pratiques d'enseignement n'est pas inventé: il existe déjà, dans les discours méthodologiques, dans les connaissances partagées de la communauté des praticiens, dans l'imaginaire collectif. On peut alors se demander si les représentations véhiculées par ce type de commentaires appartiennent vraiment aux locuteurs ou s'il s'agit plutôt des représentations "idéalisées" ou encore "adaptées" aux circonstances particulières dans lesquelles ils se trouvent au moment des enregistrements. Afin de distinguer les stéréotypes des conceptions de l'agir plus personnelles, nous nous baserons sur des indices discursifs. Nous essayerons de distinguer, d'une part, le discours ré-énoncé, repris à partir d'un socle de savoirs auxquels les étudiants ont été exposés lors de leurs cours de master et reproduit, peut-être afin de faire figure de "bon

élève” et, d’autre part, le discours réflexif, traduisant une activité d’analyse, une recherche de solutions et une mise en doute.

### *La mise en mots d’une “doxa didactique”*

Les propos des étudiants sur leur premier cours suivent le schéma classique d’un discours d’auto-confrontation, qui voit la rencontre d’un discours descriptif et d’un discours plus théorique, souvent argumentatif, à la fois de la part des individus “en action” dans la vidéo et des autres membres du groupe. La description de l’action passée est marquée par un fort degré de contextualisation et des modalisations pragmatiques et comporte souvent des jugements (*les documents qu’on leur a proposés étaient trop denses*). De son côté, la saisie de l’activité sous forme théorique ou canonique est constituée de constructions impersonnelles (*le professeur, improviser, c’est normal*) ou canoniques (*on passe dans les rangs, on les laisse en autonomie*).

Contrairement aux commentaires d’enseignants déjà en exercice, le discours des étudiants se caractérise par l’absence de configurations de type “action d’expérience”, une figure qui “propose une sorte de bilan de l’état actuel de l’expérience de l’actant eu égard à la tâche concernée” (Bulea & Bronckart, 2012: 142). On constate l’absence de référence au répertoire didactique des participants – une absence due au fait que, justement, les cours visionnés sont en train de constituer ce répertoire initial.

En l’absence de répertoire constitué, c’est d’abord à travers les emprunts qu’ils font au “lexique didactisé” que l’on constate la propension des étudiants à modéliser leurs pratiques en fonction d’une norme intériorisée. Qu’il s’agisse d’un discours descriptif (*il a schématisé; il a fait reformuler plusieurs fois; on les laisse vraiment en autonomie*) ou d’une analyse (*on a bien vu que certains n’hésitaient pas à participer donc y’ avait des interactions; je voulais qu’ils présentent leur production orale, qu’ils s’adressent à la classe, à tout le monde*), on remarque la trace d’un discours savant, dont on ne peut que souligner le caractère polyphonique.

Les termes utilisés constituent, en effet, un puissant indice discursif permettant de tracer les origines des représentations du métier, forgées dans le discours savant avant d’être mis en lien avec l’expérience: on voit les étudiants expliquer leurs pratiques dans leurs propres termes avant de les reformuler immédiatement, via l’insertion d’un mot “disciplinaire”, propre à la didactique (par exemple: *l’objectif, c’était qu’ils se racontent, en fait qu’ils fassent une... interaction orale*). Le débit de parole se ralentit souvent à l’approche du terme recherché par l’étudiant, il marque une légère pause puis prononce le mot savant (*moi je trouve que c’est... professionnalisant*). On note alors, très souvent, une mimique de satisfaction sur le visage de l’étudiant qui vient de placer le terme qu’il juge sans doute “attendu” par l’auditoire. On voit aussi, à plusieurs reprises, les étudiants s’auto-corriger lorsqu’ils utilisent un mot qui ne doit pas leur sembler suffisamment didactique (*les élèves... euh, les apprenants, ne connaissent pas le programme*). L’empreinte institutionnelle, qu’elle soit véhiculée par les cours reçus par les étudiants, les manuels étudiés ou les ouvrages scientifiques parcourus, se fait évidente. Principale forme de socialisation humaine, la “socialisation par inculcation” (Lahire, 2002) se

décline sur un mode explicite (didactique) ou implicite (imprégnation), ces deux types de socialisation ayant été vécus par les étudiants de master; la société transmet à l'individu un système de croyances (valeurs, modèles, normes, etc.), culturellement marquées et possédant un statut discursif, que l'on retrouve dans le contexte – non exclusif – de la formation de formateurs.

Ajoutons que le recours aux termes savants peut aussi être provoqué par le fait même de se voir en vidéo, et constituer pour l'étudiant un ancrage sécurisant face à une image de soi potentiellement déstabilisante (Cicurel, 2015). La question de la "face" (Goffman, 1974), c'est-à-dire du respect de la crédibilité de l'interlocuteur, est centrale dans l'exercice: même si la séance n'est pas évaluée, la seule présence de la formatrice, la configuration universitaire des lieux et la consigne de commenter son propre travail mettent les étudiants dans une "situation à risque", risque d'être maladroits ou incompris, risque de rester silencieux. Le recours au lexique didactisé peut alors apparaître comme une sorte de "bouée de sauvetage" discursive pour l'étudiant qui, pour la première fois, doit nommer, caractériser et analyser des pratiques réelles<sup>2</sup>.

Si l'usage de mots savants ne constitue pas à lui seul l'expression de représentations sur la pratique, d'autres indices de convictions sur le métier apparaissent, qui relèvent de modalisations d'ordre déontique, c'est-à-dire qu'elles portent en elles des allusions au respect de la norme:

1. je pense que c'est l'enseignant qui doit vraiment contrôler le temps
2. il faut être enseignant et préparer son cours, il faut imaginer tout
3. [pour] le professeur, improviser – c'est normal
4. il faut leur parler à haute voix
5. le métier de professeur c'est de la patience, il faut être extrêmement patient, et... si on a pas cette patience-là on fait que dicter notre cours
6. je pense que c'est exactement le rôle... de l'enseignant, il aide, il oriente, il explique, il corrige
7. en fait c'est à nous d'essayer d'attirer leur attention, c'est comme ça

Outre les commentaires portant sur "l'agir-référent" (Bulea & Bronckart, 2012), c'est-à-dire les tâches réalisées, la majorité des verbalisations évoquent les valeurs de la profession et les rôles et responsabilités des acteurs, en particulier celles de l'enseignant. Cette "élaboration langagière des représentations de l'agir" (*ibid.*: 136) est rendue visible par l'usage de modalisations (*il faut; normal; c'est le rôle de; c'est à nous de*). La doxa didactique évoquée par les étudiants cible généralement la définition de l'agir professoral en termes de modalités de réalisation des tâches (extraits 1, 2, 3, 4 ci-dessus) ou de relation aux apprenants (5, 6, 7). Au fil des commentaires des étudiants, on retrouve la trame des contenus didactiques qu'ils étudient depuis quelques mois, contenus dont on devine l'ancrage socioconstructiviste. Parmi d'autres commentaires, on notera l'importance, pour les étudiants, des postures enseignantes suivantes:

---

<sup>2</sup> Les expressions faciales constituent de précieux indices: on voit souvent les étudiants diriger leur regard vers la formatrice en même temps qu'ils prononcent le terme savant, comme s'ils cherchaient confirmation ou évaluation de sa part.

- amener progressivement l'élève vers le savoir (*on commence par la phrase la plus simple*);
- insister sur l'appropriation par les élèves des termes appris (*je trouve dommage que... les apprenants ne réutilisent pas les mots présentés dans l'introduction*);
- se baser sur le savoir déjà-là (*le point c'était vraiment de les rassurer, de leur montrer qu'ils connaissent des choses, parce qu'ils connaissent des choses*);
- opter pour un étayage bienveillant (*on les a soulignées ensemble*);
- reformuler le terme incompris plutôt que le répéter (*je remarque que tu ne reformules pas ta question, tu la répètes plusieurs fois*);
- parler lentement (*j'ai parlé pas vite! j'ai fait des efforts!*).

On notera la difficulté de séparer, dans ce contexte, les modalisations appréciatives des déontiques. On observe plus d'une trentaine d'occurrences des termes "bien" et "bon" (*ce qui est bien c'est... déjà il a fait venir l'élève au tableau; c'est une bonne introduction; il y a une bonne utilisation du tableau, elle écrit bien; elle a des bons réflexes; c'est un bon moyen d'attirer l'attention de tout le monde*). Or l'expression de ces "ressentis subjectifs" (Bulea & Bronckart, 2012: 140) relève finalement d'une recherche d'adéquation entre l'action et la norme: une *bonne* pratique en situation est ce qui semble adapté aux "convictions pédagogiques qui pré-existent [à l'action] et sont réveillées par elle" (Cicurel, 2015: 47). Des segments tels que: *ce qui est bien, c'est qu'elle a su trouver des techniques pour transmettre son message ou elle pose des questions, elle demande s'ils ont compris, elle termine la séance avec un p'tit peu d'humour, moi j'trouve ça super*, font sentir à l'observateur l'empreinte prégnante du discours didactique intériorisé par les étudiants, et ce d'une manière tout aussi explicite que les modalisations déontiques.

Parmi le grand nombre de thématiques abordées par les étudiants, la nécessité de *faire parler les apprenants* est la plus régulière. Alors même que la moitié des tâches menées par les étudiants relevait des compétences de production et de compréhension écrites, on retrouve chez l'ensemble d'entre eux la trace de la doxa communicative:

8. J'aurais aimé avoir plus de gens qui racontaient leur soirée
9. [ce qu'elle a fait] c'est important parce qu'un apprenant doit pouvoir communiquer
10. Il faut faire participer tout le monde à l'oral
11. Je pense que je monopolise trop la parole
12. [Face à un silence général de la classe] j'étais vraiment embarrassée à ce moment-là, je deviens hyper stressée et je ne sais pas comment faire

*Faire parler l'apprenant* constitue un motif central de l'agir professoral qui se décline en une série d'injonctions (Cicurel, 1992) visant à faire s'exprimer *chacun* des apprenants *dans* la langue étrangère et *au sujet* de cette même langue, tout en préservant une certaine cohérence thématique. La nécessité de faire parler l'apprenant est ancrée dans une croyance commune à la majorité, sinon la totalité, des enseignants de langue seconde et étrangère. C'est une croyance qui se base sur les théories de l'apprentissage issues des approches interactionnistes, et selon laquelle c'est dans et par l'interaction que se réalise l'acquisition de la langue. Il est intéressant d'observer comment l'esprit d'une maxime comme celle de Levinson

(1983: 284)<sup>3</sup> sous-tend les dires des futurs étudiants. Quelle que soit la modalisation de ces extraits, on voit ressurgir la grande règle du communicatif, à la fois érigée comme doxa (9, 10) et soulignée comme étant un élément de pratique difficile à mettre en place (11, 12)<sup>4</sup>.

Les représentations véhiculées par ces commentaires, qu'ils portent sur ce "devoir faire parler" ou sur d'autres aspects identifiés plus haut, nous semblent trouver leur source principale dans le discours institutionnel écouté en formation, un discours qui discrédite inévitablement certaines pratiques en même temps qu'il en recommande d'autres. Les didacticiens le savent: vulgariser des connaissances à destination d'un public d'étudiants implique, de fait, une simplification des enjeux qui les sous-tendent. D'inévitables raccourcis s'opèrent lors de la transmission des savoirs, et, confrontés à une pratique régulière du métier, les enseignants novices prendront conscience, en aval, des nuances inhérentes à cette pratique. Mais, ici, placés pour la première fois en position d'expertise, puisqu'on leur demande d'évaluer leurs cours, les étudiants tendent à faire référence à "des normes de comportement en rapport avec l'idéologie éducative" (Cicurel, 2015: 48) forgée en amont. Comme s'il fallait absolument relier l'action passée à une action définition ou à une action d'évaluation pour donner du sens à ce passé, les étudiants se raccrochent à la doxa connue pour qualifier la pratique qui leur est, à ce moment-là, sinon inconnue, du moins peu connue. Lors de cette toute première étape d'articulation entre théorie et pratique, c'est la négociation des représentations, entre pairs et via l'étayage du formateur, qui va permettre leur reconfiguration progressive.

### *Reconfiguration des représentations en interaction*

Les représentations verbalisées par les étudiants se présentent en tant qu'objets d'un discours collectif et, de ce fait, peuvent être transformées en objets de négociation<sup>5</sup>, de co-construction interactionnelle ou même parfois de déconstruction collective. Le discours en interaction est produit en commun par les étudiants, chacun "ajoutant sa pierre à l'édifice" en prenant la parole spontanément.

*Étudiant 1:* ce qui est bien c'est... déjà il a fait venir l'élève au tableau

*Étudiant 2:* il a schématisé

*Étudiant 3:* c'est important d'utiliser le tableau

*Étudiant 1:* Il a fait reformuler plusieurs fois, enfin a essayé d'expliquer... la règle.

Alors après c'est vrai que dans son schéma c'est un peu... compliqué, et puis... des

---

<sup>3</sup> "Conversation is clearly the prototypical kind of language use [...] and the matrix for language acquisition" (1983: 284).

<sup>4</sup> C'est exactement cet écart entre les modalités (théorique et pratique) d'appréhension d'une même réalité (nécessité de faire parler les apprenants) qui rend nécessaire l'articulation formative qui sera discutée en deuxième partie de l'article.

<sup>5</sup> Le terme de "négociation" est entendu ici comme "négociation conversationnelle", définie par Kerbrat-Orecchioni (2004: 7) comme "tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend survient entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour visée de résorber ce différend".

fois ça marche pas toujours... pour le conditionnel heu... enfin ce qui est expliqué.  
Mais [...] c'est vrai que c'est intéressant de... de faire participer les élèves

Plusieurs étudiants apportent ainsi leurs commentaires à l'action visionnée, ils procèdent ensemble à la mise en mots des pratiques concrètes, tout en produisant des appréciations qui laissent apparaître leur positionnement – et donc leurs représentations de la norme – par rapport à ces pratiques. Le format interactionnel et non-évaluatif permet également aux étudiants de faire des remarques plus critiques (*c'est vrai que dans son schéma c'est un peu... compliqué*) sans que cela soit sanctionné – ni récompensé – par une note qu'ils obtiendront pour ce cours.

Cette relative liberté – créée en partie par la nature même de l'échange qui tend vers l'échange de type conversationnel – donne effectivement aux étudiants la possibilité d'exposer leurs points de vue parfois complètement opposés. C'est ainsi que, par exemple, l'affirmation "*il faut être enseignant et préparer son cours, il faut imaginer tout [...]*" est contestée par tous les étudiants en présence, qui déclarent collectivement: "*non non c'est impossible*".

Le commentaire appréciatif concernant "une bonne introduction", considérée en tant que telle par une étudiante car "extrêmement claire" et annonçant explicitement l'objectif de la séquence, est mis en doute par une autre étudiante.

Moi je pense que c'est bien mais... peut-être pas [dire] nous NOTRE séquence notre travail [...] qu'on a préparé depuis DES semaines c'est de vous faire ça. En fait, peut-être... heu... de l'introduire de la manière un peu plus naturelle qu'en disant notre séquence c'est [...] un peu moins... pédagogique (*petit sourire*).

Il est à remarquer que les deux étudiantes considèrent l'approche en question comme normative ("pédagogique") par opposition à la façon de faire "naturelle": c'est l'application de la "règle" à la situation concrète – et donc son statut universel – qui est ici discutée.

Les descriptions de l'agir marquées par l'emploi des noms ou pronoms génériques à valeur prototypique ("on", "l'enseignant") peuvent être ainsi nuancées en fonction des différents points de vue des participants à l'interaction. Ainsi, par exemple, la représentation sur le rôle de l'enseignant, verbalisée par une étudiante (*il aide, il oriente, il explique, il corrige*) est nuancée par un autre étudiant qui rajoute immédiatement "pour que l'apprenant se sente plus rassuré". Quelques tours de parole plus loin, une troisième étudiante introduit le terme "encadrer" dans cette discussion sur le rôle de l'enseignant, terme qui sera finalement remplacé d'un commun accord par celui de "guider".

Grâce à l'espace interactionnel créé par le dispositif les étudiants peuvent se positionner par rapport au discours plus ou moins normatif produit par leurs pairs, de questionner la validité des représentations par rapport à l'action réalisée et de trouver un compromis entre la théorie du "devoir-faire" et la réalité du terrain.

Dans les extraits suivants, nous pouvons observer les mécanismes et les étapes d'une telle co-construction, qui part d'une doxa pour aboutir à une conceptualisation de la pratique.

- *Étape 1: formulation d'une "règle"*

On passe dans les rangs directement, on attend [...] pendant un moment et on regarde tout ce qu'ils font et tout ça [...]. On les laisse vraiment en autonomie mais [...] on essaye d'être vigilants, enfin on garde un œil sur eux en fait.

L'étudiant (E1) produit ici un commentaire sur un extrait visionné, il insiste sur la cohérence entre l'action réalisée et une façon de faire prototypique. On remarque l'emploi générique du pronom "on" ainsi que le lexique propre au domaine de la didactique des langues (*on passe dans les rangs; on les laisse en autonomie*).

- *Étape 2: mise en doute de la doxa*

C'est dommage, on a fait pareil, mais en fait quand je regarde la vidéo moi ça me stresserait que... l'enseignant il vient me regarder ma feuille systématiquement, quand je réfléchis on a fait exactement la même chose mais c'est vrai que... là [...] je me dis mais l'enseignante elle serait tout le temps en train de tourner comme ça autour de ma feuille, ça me mettrait un stress en plus. Et... à la limite j'arrêteraient de faire l'exercice pour faire semblant de réfléchir parce que le cerveau il réfléchit au prof, et plus à ce qu'on est en train de faire. Enfin je sais pas si ça fait ça.

Cette façon de faire "dans les règles de l'art" est mise en doute par une autre étudiante (E2) qui retrouve des similitudes avec sa propre action (*on a fait pareil*) mais en donne une appréciation négative (*c'est dommage*). Elle se place au niveau de l'apprenant<sup>6</sup> et considère l'approche énoncée par E1 comme "stressante". Le discours de E2 semble ici traduire une démarche réflexive (*quand je réfléchis; je me dis; enfin je sais pas*) qui découle de la mise en concurrence de la doxa et la pratique.

- *Étape 3: reprise de la règle en justification*

Mais là ce n'est pas une feuille c'est un texte à lire. Il leur avait donné un peu de temps pour lire un texte [...] donc ils n'ont rien à écrire [...] ils avaient un texte à lire c'est tout [...] et... oui c'est vrai que c'était lent, mais... ça n'a pas stressé du tout les apprenants.

Le commentaire d'E2 comportant une menace potentielle pour la face des étudiants "auteurs" de la séquence visionnée, l'une de ces derniers (E3) intervient immédiatement pour défendre l'approche appliquée. L'intervention d'E3 est une justification qui soutient la pertinence de ce qui a été réalisé en classe. Il est intéressant de noter qu'E3 n'insiste pas sur le caractère normatif de l'approche mais justifie le choix didactique par la description de l'action concrète.

- *Étape 4: déconstruction du lien entre la norme énoncée et l'action réalisée*

Alors on est pas restés pendant douze minutes en train de tourner on a essayé de leur parler, de... de dire leurs noms au niveau du vocabulaire, etc. Mais c'est vrai que j'ai trouvé ça beaucoup trop long et je pensais pas que ça durait si longtemps [...] on aurait dû leur proposer quelque chose de plus court.

L'intervention de l'étudiant (E4), qui a réalisé la séquence commentée, nous semble particulièrement intéressante. En effet E4 n'utilise pas la "règle" annoncée au

---

<sup>6</sup> Pour filmer les cours réalisés par les étudiants, la caméra a été positionnée au niveau des apprenants; cet angle de vue favorise sûrement cette prise de conscience d'E2.

début par E1 pour justifier son action. Au contraire, la doxa mise dans son discours est différente du point de vue appréciatif (*on passe dans les rangs* versus *on est en train de tourner*), il ne revendique pas le fait qu'il a suivi la règle mais verbalise la difficulté qu'il a eue lors de la réalisation de sa séquence de classe (*je pensais pas que ça durait si longtemps*).

Ainsi, le dispositif basé sur le visionnage de ses propres cours et ceux des pairs, placé dans un espace d'échange discursif relativement libre, fait ressortir les stéréotypes et de les questionner en commun. La mise en doute semble ainsi essentielle dans la formation de la pensée enseignante car, d'une part, elle permet de relativiser la valeur supposée universelle de la doxa didactique en général et, d'autre part, de prendre en considération un ensemble de critères plus large lorsqu'il s'agit de procéder à l'analyse d'une situation d'enseignement donnée. Enfin on remarque également que la confrontation entre la norme et l'action effectivement réalisée peut, dans certains cas, amener l'étudiant à identifier des obstacles rencontrés et à envisager des solutions possibles pour le futur (*on aurait dû leur proposer quelque chose de plus court*). Cette démarche réflexive favorise ainsi la construction d'un répertoire didactique où les savoirs sont complétés – confirmés ou au contraire invalidés – par des savoir-faire.

## Conclusion

À la distinction opérée par Holec & Porcher (1988: 90) entre “formation académique”, qui viserait l'apprentissage de savoirs théoriques, et “formation professionnelle”, qui tendrait à faire acquérir des savoir-faire sur le terrain, nous préférons la proposition de Cadet (2006) qui postule qu'une formation académique n'est professionnelle que si elle facilite l'articulation entre théorie et pratique. Or, il nous semble que les séances d'auto-confrontation croisée constituent l'un des lieux les plus visibles de cette articulation “académique-professionnel”. En effet, l'analyse de ces séances a montré les obstacles rencontrés par les futurs enseignants pour passer d'une description de l'événement qu'ils visualisent – description dont ils empruntent les termes à des discours savants entendus en cours – à une conceptualisation de leur pratique qui posera les bases de leur répertoire didactique en termes de savoir-faire. S'éloignant du discours normatif et prescriptif qu'ils tentent initialement de “faire coller” à leur pratique, les étudiants s'orientent, via une “mise en négociation collective” des objets discutés, vers le mouvement inverse, celui d'un aménagement de leurs représentations du métier à partir de leur expérience du terrain. Si un tel exercice ne suffit pas à lui seul pour réorganiser l'ensemble des représentations des futurs enseignants, il nous semble constituer un “précédent méthodologique” sur lequel l'étudiant s'appuiera lorsqu'il sera en poste afin d'analyser sa propre pratique sous un angle moins dogmatique. C'est au formateur, dont on a dû passer sous silence le rôle primordial de maïeuticien, qu'il appartient de guider cette première rencontre entre savoirs et savoir-faire chez les étudiants. Il s'agit d'un exercice délicat dont nous nous proposons, par la suite, de modéliser certaines étapes à des fins de réflexions communes au sein de la communauté des didacticiens.

## Références bibliographiques

- BERTHOUD, ANNE-CLAUDE, LAURENT GAJO & CÉCILIA SERRA. 2005. Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques. BEACCO, JEAN-CLAUDE *et al.* (dirs.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presses Universitaires de France, 89-106.
- BORG, SIMON. 2003. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36: 2, 81- 109.
- BULEA, EKATERINA & JEAN-PAUL BRONCKART. 2012. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre "entretien". *Raido: Revista do PPG em Letras* 6: 11, 131-149.
- CADET, LUCILE. 2006. Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle* 2, 36-51. UR : [https://acedle.org/old/IMG/pdf/Cadet-L\\_cah2.pdf](https://acedle.org/old/IMG/pdf/Cadet-L_cah2.pdf).
- CADET, LUCILE & MARIA CAUSA. 2005. Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de maîtrise de français langue étrangère). BEACCO, JEAN-CLAUDE *et al.* (dirs.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presses Universitaires de France, 159 -181.
- CICUREL, FRANCINE. 1992. Le canevas didactique de production discursive. *Intercompreensao* 2, *Revista de didactica das linguas*. Santarem, Portugal.
- CICUREL, FRANCINE. 2015. Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le français aujourd'hui* 188, 41-52.
- CLOT, YVES. 2004. Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités* 1: 1. URL: <http://activites.revues.org/1145>.
- HOLEC, HENRI & LOUIS PORCHER. 1988. Formation et filières de formation en français langue étrangère. LEHMANN, DANIEL. (dir.). *La didactique des langues en face à face*. Paris: Hatier-Crédif ; 71-92.
- GOFFMAN, ERVING. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris: Les Éditions de Minuit
- KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE. 2004. Négociation dans les petits commerces. *Négociations* 2, 7-22.
- LACOSTE, MICHÈLE. 1996. Filmer le travail pour l'analyser. *Travail & Langage* 8, 7-12.
- LAHIRE, BERNARD. 2002. *Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan
- LEVINSON, STEPHEN. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÜDI, GEORGES & BERNARD PY. 1986. *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- VERMERSCH, PIERRE. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.