

Discours académiques et discours professionnels : positionnement et savoirs des enseignants en formation

Academic or professional discourses: positioning and knowledge of prospective teachers

Dominika Dobrowolska, Kristine Balslev, Edyta Tominska, Santiago Mosquera
et Sabine Vanhulle

Volume 5, numéro 3-4, 2016

Quels discours pour quel développement professionnel ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1039084ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1039084ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dobrowolska, D., Balslev, K., Tominska, E., Mosquera, S. & Vanhulle, S. (2016).
Discours académiques et discours professionnels : positionnement et savoirs
des enseignants en formation. *Phronesis*, 5(3-4), 28–41.
<https://doi.org/10.7202/1039084ar>

Résumé de l'article

L'une des voies proposées pour former des enseignants réflexifs, consiste à amener les formés à problématiser ou analyser les actions menées en classe à l'aune d'apports théoriques de la formation académique dans des cadres formalisés. Ceci est notamment le cas pour les entretiens tripartites de stage, qui se situent à l'intersection du monde professionnel et du monde académique. Dans ce cadre, les formés produisent des discours complexes dans lesquels ils se positionnent, se réfèrent à de savoirs multiples, tout en décrivant et analysant le travail effectué en stage. Considérant que l'analyse de ces discours éclaire une part du développement professionnel, cette contribution regarde de près ce qui se joue et s'apprend dans ces entretiens. En comparant l'évolution des problématiques professionnelles de deux enseignants en formation, les résultats portent sur trois éléments clés : le positionnement qu'adopte l'EF par rapport à ce qu'il dit et à ses interlocuteurs, la manière dont il intègre les éléments théoriques de la formation dans son discours, et la façon dont il met en récit les situations de travail et les événements vécus en stage. Ils mettent notamment en évidence différentes manières d'analyser les pratiques de stage correspondant à deux formes de discours : une forme académique et une forme professionnelle.

Discours académiques et discours professionnels : positionnement et savoirs des enseignants en formation

Dominika DOBROWOLSKA*, Kristine BALSLEV*, Edyta TOMINSKA**, Santiago MOSQUERA**, Sabine VANHULLE*

*Université de Genève
Sciences de l'éducation, groupe de recherche TALES
Uni Mail, Boulevard du Pont d'Arve 40
Genève, Suisse, 1205
Dominika.Dobrowolska@unige.ch
Kristine.Balslev@unige.ch
Edyta.Tominska@unige.ch
Sabine.Vanhulle@unige.ch

** Université Javeriana
Santiago Mosquera Roa
Universidad Javeriana Cali
Calle 18 # 118 - 250
Oficina 3-45. El Samán
Cali - Valle del Cauca
Colombie
santiago.mosquera@javerianacali.edu.co

Mots-clés : positionnement, analyse du discours, entretien de stage, formation des enseignants, réflexivité

Résumé : L'une des voies proposées pour former des enseignants réflexifs, consiste à amener les formés à problématiser ou analyser les actions menées en classe à l'aune d'apports théoriques de la formation académique dans des cadres formalisés. Ceci est notamment le cas pour les entretiens tripartites de stage, qui se situent à l'intersection du monde professionnel et du monde académique. Dans ce cadre, les formés produisent des discours complexes dans lesquels ils se positionnent, se réfèrent à de savoirs multiples, tout en décrivant et analysant le travail effectué en stage. Considérant que l'analyse de ces discours éclaire une part du développement professionnel, cette contribution regarde de près ce qui se joue et s'apprend dans ces entretiens. En comparant l'évolution des problématiques professionnelles de deux enseignants en formation, les résultats portent sur trois éléments clés : le positionnement qu'adopte l'EF par rapport à ce qu'il dit et à ses interlocuteurs, la manière dont il intègre les éléments théoriques de la formation dans son discours, et la façon dont il met en récit les situations de travail et les événements vécus en stage. Ils mettent notamment en évidence différentes manières d'analyser les pratiques de stage correspondant à deux formes de discours : une forme académique et une forme professionnelle.

Title: Academic or professional discourses: positioning and knowledge of prospective teachers

Keyword: positioning, discourse analysis, mentoring conversation, teacher education, reflexivity.

Abstract: In teacher education, students have to link theoretical knowledge from educational studies or other academic fields with classroom experiences in formal settings such as triadic mentoring conversations. Students make this link through verbal activities, which are the heart of our analysis. Students produce complex discourses in which they position themselves, refer to multiple types of knowledge, describe and analyse their practicum. Considering that discourse analysis enlightens professional development processes, we study what prospective teachers (PTs) learn in a specific moment of formal mentoring conversations that is a presentation of problematic issues. We compare the evolution of these presentations for two PTs. Through an utterer centred approach, we focus on three key elements: positioning adopted by PTs regarding the content of their sayings and their discussion partners; the way they integrate the theoretical concepts in their discourse; and the way they put in words working experiences and specific internship events. These elements enlighten the process of self-building and building of professional knowledge. Our results point out that in these « in between » settings, preservice teachers produce two kinds of discourse: academic and professional.

Introduction

Étudier le développement professionnel par les entretiens de stage

Les entretiens de stage constituent un matériau non seulement pour comprendre l'activité des tuteurs, mais aussi pour éclairer les processus de développement professionnel des enseignants en formation (EF). Ainsi, plusieurs études portent sur les effets, positifs ou négatifs, du tutorat sur le développement professionnel (Norman & Feiman-Neimser, 2005 ; Schmidt, 2008 ; Sundli, 2007) ; d'autres sur les ressources utilisées par les EF dans les entretiens de stage, perçus comme des activités liant les éléments théoriques avec l'expérience de stage (Ottesen, 2007). Nos propres recherches s'intéressent à la construction de savoirs professionnels par les EF (Vanhulle, 2009 ; Balslev, Tominska & Vanhulle, 2011) ; à la construction de leur identité professionnelle (Mosquera Roa, Balslev, Perréard Vité & Dobrowolska, 2016; Vanhulle, 2009) ; et aux dialogues formalisés en interaction (Balslev, Tominska & Vanhulle, 2011). La présente recherche porte spécifiquement sur les manières dont deux EF se positionnent lors de la présentation d'une problématique en proposant des outils pour appréhender la question récurrente en formation des enseignants : l'articulation entre « théorie » et « pratique ».

En effet, la formation des enseignants à l'Université de Genève demande aux étudiants de faire des liens entre des éléments théoriques et leurs expériences de stage, dans des dispositifs tels les séminaires d'analyse de la pratique et des entretiens de stage. Cela implique en grande partie des activités langagières : lectures, analyses, synthèses orales et écrites dans les cours et séminaires académiques ; présentations, explications, interactions avec les élèves et les collègues, avec les formateurs sur le terrain professionnel. Considérant que « la langue n'est pas simplement un système désincarné, c'est un moyen de communication et d'action » (Rabatel, 2005, p. 126), celle-ci mérite une attention particulière. Nous rejoignons ainsi une série d'autres chercheurs intéressés par la part langagière de la formation professionnelle (e.a. Balslev, Filliettaz, Ciavaldini-Cartaut & Vinatier, 2015 ; Bigot & Cadet, 2001 ; Bulea, 2011 ; Rabatel & Blanc, 2011). Plus particulièrement, notre contribution vise à comprendre la façon dont les EF se positionnent lors des entretiens et problématisent leurs expériences de stage. Nous considérons que l'activité langagière dévoile des indicateurs de l'apprentissage professionnel des stagiaires. La problématisation de situations, la prise de distance avec des événements vécus, la conceptualisation des outils utilisés en classe, l'analyse critique et réflexive de la pratique, s'inscrivent dans des processus réflexifs-discursifs qui participent à la construction des savoirs et du soi professionnels (Dobrowolska et al., soumis ; Vanhulle, 2009, 2013).

Notre contribution regarde de plus près ce qui se joue et s'apprend dans un moment spécifique des entretiens tripartites de stages en responsabilité, en étudiant trois éléments clés : le positionnement qu'adopte l'EF par rapport à ce qu'il dit et à ses interlocuteurs, la manière dont il intègre les éléments théoriques de la formation dans son discours et la façon dont il met en récit les situations de travail et les événements vécus en stage. Ces éléments sont à même d'éclairer les processus de construction de savoirs professionnels.

1. Entretiens de stage comme genre réflexif

Considérant que la réflexivité transite forcément par des formes de langage (Bucheton, 2011 ; Vanhulle, 2008), les entretiens de stage favorisent le développement de la réflexivité dans la mesure où ils permettent aux EF de se mettre à distance de leurs actions – ou secondariser leurs gestes professionnels (Bucheton, 2011) –, de faire part de leurs questionnements, de lier leurs pratiques à des concepts ou modèles théoriques étudiés en formation, de problématiser leurs pratiques. Ce sont des discours de formation professionnels ; ils représentent des espaces de réflexion amenant à la désignation du savoir, la construction de connaissances et la confrontation entre des savoirs et des expériences concrètes (Rabatel & Blanc, 2011).

En nous situant dans le courant interactionniste socio-discursif (Bronckart, 2005), nous postulons que les entretiens de stage constituent un genre discursif particulier qui stimule et engage une analyse critique et réflexive de la pratique (Balslev, Tominska & Vanhulle, 2011 ; Dobrowolska, 2014; Vanhulle, 2009). En effet, à certaines conditions, ils donnent lieu à un travail réflexif, si

l'entretien amène l'EF à se confronter à l'action accomplie (Cicurel, 2011), si des situations professionnelles perturbantes ou questionnantes déclenchent un travail d'enquête (inquiry, Dewey, 1938) (Vanhulle, 2008) ou encore si l'EF se trouve face à des « événements » qui font « comprendre bien des choses sur soi et sur le monde » (Quéré, 2006, p. 186), comportant un pouvoir de révélation et étant source de sens et de développement professionnel.

Ce genre réflexif (Vanhulle, Dobrowolska & Mosquera, 2015) favorise la reconfiguration des concepts scientifiques ainsi que de l'expérience pratique à travers la problématisation des préoccupations, des conceptions, des dilemmes, des affects, issus des situations difficiles rencontrées lors du stage. Ce genre est contraint par le contexte institutionnel qui force à la réflexivité et à la conceptualisation ; prédéfinit les rôles des interactants ; propose des consignes de présentation d'une problématique professionnelle ; accorde aux personnes en formation plusieurs statuts ; et, enfin, explicite les objectifs de stage par le biais d'un référentiel.

Vanhulle (2015) considère que les savoirs professionnels ont une forme discursive. Il s'agit d'énoncés qui trouvent leurs origines dans des préoccupations de type épistémique, pragmatique ou affectif qui portent une tension et créent potentiellement un besoin d'en parler. La formalisation des savoirs professionnels nécessite un usage actif des outils méthodologiques et des savoirs de référence, des concepts scientifiques, des prescriptions institutionnelles, des conseils ou des interactions avec d'autres acteurs de la formation. La confrontation avec la réalité du terrain n'est pas suffisante pour engendrer ce processus. Les savoirs professionnels se construisent dans un processus réflexif-discursif (Dobrowolska et al., soumis) à travers la reconfiguration de l'expérience et l'organisation des concepts auxquels le discours donne sens. Autrement dit, si des compétences professionnelles se façonnent dans l'activité à travers une expérience, la formalisation des savoirs professionnels déclenche le processus de « mise en mots » qui constitue un des intérêts principaux de cette contribution.

Problématique professionnelle

Dans le dispositif genevois, les entretiens de stage ont deux visées : une évaluation formative et certificative. L'entretien formatif vise à préciser les objectifs spécifiques du stage, évaluer la progression de l'EF et définir des régulations spécifiques aux besoins de celui-ci. La particularité de l'entretien certificatif est que l'EF présente un exposé sur une problématique professionnelle de son choix, qui est évalué par le superviseur universitaire (S) et le formateur du terrain (T) et suivi d'un échange entre les trois interactants. Préparé et structuré sur la base de leurs expériences sur le terrain, des événements rencontrés et des actions menées (Vanhulle & al., 2015 ; Dobrowolska, 2015), cet exposé (20 minutes environ) se situe dans un continuum entre l'oral et l'écrit, avec un usage conjoint de ces deux formes. Dans leur problématique, les étudiants sont censés faire recours à des concepts scientifiques tout en donnant à voir à leurs interlocuteurs les situations concrètes dans lesquelles ces concepts prennent sens. Cela a pour fonction de dépasser la tension entre les dimensions purement théoriques ou purement pratiques de l'activité professionnelle et de la comprendre dans sa globalité et sa complexité.

La présentation dans des discours plus au moins formalisés, basée fréquemment sur un texte écrit, a lieu dans une situation de communication régi par un contrat de communication spécifique (Charaudeau, 1995). La structuration et la cohérence discursives servent aux EF comme moyens pour se montrer comme des sujets réflexifs capables et pour guider et aider les formateurs à comprendre la logique de leur présentation. L'exposé contient donc en principe deux ingrédients : des éléments théoriques et la référence à des situations vécues en stage. Nous nous demandons si les deux ingrédients sont intégrés et appropriés par le stagiaire ou seulement accolés l'un à l'autre. A ce stade, nous appréhendons la « théorie » de manière large : il s'agit des ressources académiques issues des sciences de l'éducation ou des disciplines contributives fournies par la formation à l'université, tels des auteurs ou concepts de références, des modèles théoriques, des références à des ouvrages. La situation vécue peut prendre aussi des formes différentes : d'un événement décrit de manière détaillée à l'exemple d'une situation de travail décontextualisée.

Au final, ce qui nous intéresse est la manière dont les EF montrent leur capacité de se mettre à distance pour intégrer l'ensemble des éléments théoriques et pratiques dont ils disposent et à entamer un travail réflexif. Pour ce faire, nous nous focalisons sur les éléments qui leur permettent de s'adresser à leurs interlocuteurs, de les guider et de leur faciliter la compréhension de la logique de l'exposé. Nous nous demandons si cette manière évolue au cours des stages grâce à l'apprentissage du genre réflexif. C'est pourquoi, nous prenons comme exemples deux EF en analysant leurs exposés du premier et du dernier stage de leur dernière année de formation.

Positionnement en interaction

Nous nous intéressons à la manière dont le sujet se positionne dans le discours. En considérant que l'interaction contribue à la construction du sujet (Vion, 1992), nous nous questionnons sur le positionnement de l'EF lors des entretiens de stage. Parle-t-il en tant qu'étudiant, stagiaire, enseignant ou personne ? Se positionne-t-il par rapport à ses interlocuteurs (par exemple en tant que collègue de son formateur de terrain ou en tant qu'étudiant de son superviseur universitaire) ? Les positionne-t-il ? Se met-il en scène en train de faire, de dire, de percevoir ou de réfléchir (Rabatel, 2008) ?

En plus du positionnement social, le locuteur donne à voir des points de vue dans son discours. Cette notion documentée par Rabatel (2008) considère la parole comme complexe, hétérogène, mais surtout opaque : « le sujet racontant, par cela même qu'il raconte, et surtout par le fait même de raconter, en mettant en scène des centres de perspective différentes, ouvre potentiellement une boîte de Pandore d'où sortent des voix autorisées et d'autres qui le sont moins, mais qui néanmoins sapent l'autorité des premières, en sorte que le récit, loin d'être l'illustration d'une vérité préétablie, ouvre sur les possibles infinis de l'interprétation. » (2008, p. 17). En racontant des événements en lien avec le stage vécu, l'EF peut adopter et prendre en charge plusieurs points de vue : celui de stagiaire qui teste, essaye, expérimente ; celui de l'étudiant qui analyse et convoque des auteurs et des concepts scientifiques ; celui de l'enseignant qui mène des actions dans la classe ; celui des élèves qui ont à apprendre et réaliser des tâches ; celui de la personne qui ressent et expose ses expériences de vie. L'énonciateur peut exprimer un point de vue plus ou moins empathique ou plus ou moins distancié des personnes qu'il met en scène. Ce point de vue est également saisissable par les modalisations qui désignent l'attitude du sujet parlant à l'égard de son énoncé (Charaudeau & Maingueneau, 2002).

Contexte et démarche d'analyse

Les EF à l'enseignement primaire à l'Université de Genève font trois stages en responsabilité lors de leur dernière année de formation. Chaque stage vise des objectifs généraux mais aussi spécifiques définis dans un document d'accompagnement des stages en responsabilité distribués tant aux étudiants qu'à leurs formateurs au début de l'année. Comme mentionné plus haut, deux entretiens, un formatif et un certificatif, sont attachés à chaque stage : l'EF est accompagné d'un T qui le reçoit dans sa classe et le suit lors du stage, et d'un S qui rejoint le duo pendant les entretiens. La problématique présentée au début de l'entretien certificatif constitue un des aspects discutés et évalués par les formateurs.

Nos données, provenant d'une recherche subventionnée¹, sont constituées des enregistrements audio-vidéo des entretiens de stage de 11 EF. Pour cette contribution nous nous focalisons sur deux EF : EF1 – Daniel² et EF8 – Chloé, dont les exposés ont été bien évalués par leurs formateurs.

Nous comparons les extraits des entretiens certificatifs du premier stage et du dernier stage où les EF présentent leurs problématiques. Ainsi, nous nous intéressons d'abord à l'évolution dans la mise en discours de sa problématique par l'EF, et ensuite aux productions discursives de deux EF afin de déterminer différentes manières de problématiser. Nous mettons en exergue différents degrés dans l'élaboration et la construction de l'analyse qui témoignerait non seulement d'une maîtrise du genre réflexif mais aussi d'un développement professionnel des stagiaires.

Nous utilisons la grille ADAP (Analyse des Discours d'Apprentissages Professionnels) (Vanhulle, 2013) en nous focalisant avant tout sur la mise en discours et le positionnement de l'énonciateur. Cette démarche qualitative et interprétative se présente en quatre étapes :

1. Découpage de l'entretien en étapes
2. Analyse de la structure discursive de la problématique
3. Analyse du positionnement de l'EF
4. Choix et analyse des extraits représentatifs.

En premier lieu, nous nous focalisons sur le contenu des discours des EF en pointant les thèmes relevés ainsi que les systèmes de référence évoqués par les EF afin d'observer la manière dont ils contextualisent leur discours. Les informations prises en compte ou les exemples présentés peuvent provenir d'un contexte académique (évocation d'un cours, citation des auteurs,

1 Fonds National Suisse (n°100019_137959).

2 Les prénoms utilisés dans l'article sont fictifs.

utilisation des concepts scientifiques, etc.), institutionnel (évocation du cahier de charge, référence à un plan d'études, etc.) ou d'une expérience personnelle en dehors du stage, ou encore représenter une situation générale de travail ou un événement rencontré lors du stage.

En deuxième lieu, nous nous intéressons à la mise en discours des problématiques, et notamment la gestion du texte par l'énonciateur. Nous cherchons à dégager la structure discursive interne de la problématique présentée par l'EF, en nous centrant sur les indicateurs de la cohérence de son discours lui permettant de se montrer à ses interlocuteurs comme un sujet capable d'analyser sa pratique. Nous nous demandons comment la structure de la problématique varie et évolue d'un entretien à l'autre, en fonction notamment de ses connaissances antérieures.

L'utilisation de modalisations discursives ainsi que d'une prise en charge d'un point de vue (Rabatel, 2008) par l'énonciateur donne une indication sur son positionnement. Il peut se positionner en « je » ou en « nous » (appartenant à une communauté), parlant à ses interlocuteurs en tant qu'étudiant, personne, enseignant, stagiaire ou futur professionnel. Il s'agit de différentes fonctions de l'énonciateur. Un repérage des pronoms et des verbes utilisés donne une première indication de ce positionnement:

- Le « je » qui présente et gère l'exposé (« je vais commencer, je vais vous montrer, je vais revenir là-dessus, je passe au troisième point »).
- Le « je » qui agit (« j'ai travaillé, j'ai utilisé, j'ai mené, j'ai créé, j'ai mis en place »).
- Le « je » qui réfléchit (« je me suis posé la question, je me rends compte avec recul, j'ai compris, je me suis dit »).
- Le « je » qui montre ses désirs et croyances (« je crois que, je n'avais pas envie de..., je voulais »).

Les modalisations discursives permettent à l'énonciateur de manifester son attitude vis-à-vis de ses propos (Bronckart, 1996 ; Charaudeau & Maingueneau, 2002 ; Fairclough, 2003) : la modalisation déontique révèle une attitude prescriptive par rapport aux normes sociales, éthiques ou morales (« il faut que... ») ; la modalisation appréciative permet de porter un jugement de valeur sur un sujet (« je n'ai pas apprécié... » ; « j'ai aimé... ») ; la modalisation pragmatique révèle une recherche de solutions pratiques (« ce type d'exercices est adéquat pour les préparer aux épreuves ») ; la modalisation logique démontre les croyances, les doxas, les lois (« je crois que les enfants de cet âge peuvent déjà faire ce type d'exercices »).

Notre première question de recherche concerne la structure discursive de la problématique présentée par l'EF, la seconde, son positionnement :

1. Comment les EF structurent-ils la présentation de leur problématique et quel type d'exemplifications utilisent-ils ?
2. Comment se positionnent-ils dans leurs discours vis-à-vis de la théorie et des événements vécus ?

3. Chloé : « donc le plan de la présentation... »

Chloé annonce les sujets de ses problématiques (du premier et du dernier stage) sous la forme de questions : « Dans quelle mesure peut-on évaluer en cours d'apprentissage/d'enseignement chez les petits degrés et comment savoir si celui-ci a bien été saisi chez les élèves ? » pour la première, et « Comment mettre en place un travail de groupe en tenant compte de la démarche d'investigation ? » pour la deuxième.

Structures des problématiques

Ses deux présentations sont entrecoupées des interventions des formateurs qui demandent des clarifications. Dans les deux cas, Chloé organise son discours de manière à ce que ses interlocuteurs puissent facilement suivre le développement de ses réflexions. Elle utilise des expressions que nous nommons des organisateurs discursifs (Dobrowolska, 2014 ; 2015) afin d'assurer la cohérence de son discours. L'usage de ses indicateurs lui permet d'introduire des séquences thématiques, de marquer leur début ainsi que leur fin, de signaler le changement de thème et d'anticiper le développement de ses idées. Ils lui servent à annoncer le plan de sa présentation au début : « je vais commencer par une introduction », « ensuite je vais expliquer (...) je fais un petit point à part (...) et puis finalement une petite conclusion » ; et ensuite à expliciter le moment du plan dans lequel elle se trouve : « donc pour commencer on va passer par l'introduction », « alors maintenant je vais vous présenter mes séquences », « je vais revenir là-dessus lors de ma conclusion », « donc maintenant je vais passer au dernier point », « donc pour conclure ».

Types d'exemplification

Dans sa première problématique, Chloé présente huit exemples. Ils sont, pour la plupart, assez généraux : elle décrit des situations d'enseignement sans entrer dans les détails ou en se référant à une partie de l'événement. Un seul exemple spécifique présente un événement précis et décrit dans sa globalité, mais sans être analysé. La majorité des exemples présente un schéma du type : description de la situation générale suivie d'une analyse débouchant sur quelques constats par rapport à la compréhension de la situation (Dobrowolska, 2015). Trois de ses exemples contiennent une troisième étape qui est l'explicitation des conclusions, dans laquelle Chloé prend une position face à la situation vécue, en voici un exemple :

Extrait 1 :

112. EF8: *j'avais pas envie de les FREINER par rapport à l'écriture et puis la lecture/ j'ai quand même eu recours à des productions/ comme par exemple une des premières fiches que j'ai fait c'était travailler sur l'auteur le titre l'édition l'illustration/ ils devaient découper les petites étiquettes et puis les mettre selon les caractéristiques du livre/ puis en fait je me suis rendue compte qu'ils avaient pas très bien compris/ puis c'est grâce à cette fiche je me suis dit « bah non il faut changer ce que t'avais prévu et puis il faut que tu reviennes là-dessus lors de la deuxième séance et retravailler ça »/ parce que c'était pas du tout clair en fait/ donc grâce à cette petite production comme ça je me suis dit qu'il fallait retravailler de manière plus approfondie certains contenus*

Elle relate ici un événement inattendu, en le décrivant de manière sommaire, ce qui l'amène à modifier la suite de ses activités. Elle se focalise sur le déroulement et les aspects techniques de son activité ainsi que sur la réaction des élèves qui lui a permis de comprendre ce qu'il fallait réguler dans sa mise en place de l'exercice.

Dans sa deuxième problématique, à la fin de l'année, elle présente trois exemples généraux en se basant de nouveau sur la description de la situation générale sans entrer dans les détails. Deux exemples concernent la même situation mais en présentent deux aspects différents. Le troisième exemple est spécifique mais reste descriptif, Chloé le présente en posant une série de questions pour démarrer la discussion sur la thématique proposée. Les exemples ne contiennent pas de partie conclusive, Chloé explicite l'exemple, le développe et passe à un autre point de sa présentation.

Systèmes de référence

Les exemples de Chloé présentés dans sa première problématique sont ancrés dans ses situations de travail générales. À une reprise, elle évoque la discussion avec son T. Voici un exemple dans lequel elle se sert des apports théoriques :

Extrait 2 :

145. EF8: *maintenant je vais parler donc des répétitions qui est un sous-point des conversations sur l'apprentissage/ en fait j'aimerais revenir là-dessus/ parce que parfois j'ai eu l'impression que mes séquences elles étaient TRES REPETITIVES (...)*
152. EF8: *alors je sais que Anne Davies elle dit donc « dans tout apprentissage il est souvent essentiel de refaire la même chose plus d'une fois*
153. S2: *mais oui*
154. EF8: *c'est lorsqu'ils font une chose pour la deuxième troisième fois que les élèves commencent à comprendre ce qu'ils savent ou ce qu'ils doivent apprendre »/ en fait NON les élèves n'avaient pas eu du tout l'impression de faire la même chose parce que je pense que je le faisais d'une MANIERE où c'était à chaque fois un petit peu nouveau pour eux (...) MAIS/ je pense qu'il faut quand même qu'y ait chaque fois un petit nouveau quelque chose en plus pour pas que les élèves s'ennuient finalement dans cette répétition*
155. S2: *et vous non plus*
156. EF8: *et moi non plus (rire) exact/ donc je pense que les répétitions sont vraiment ESSENTIELLES dans les petits degrés mais je pense qu'elles sont également essentielles dans les grands degrés*

Chloé se réfère à la théorie à travers de nombreuses citations d'Anne Davies (2007, « L'évaluation en cours d'apprentissage » - ouvrage de vulgarisation scientifique destiné aux enseignants) ainsi qu'à travers la mention de cours suivis en formation. Ces savoirs académiques sont présentés comme une prescription à appliquer. Plus loin, Chloé se réfère également aux savoirs institutionnels en évoquant les moyens d'enseignement et des objectifs du programme d'études romand, mais à nouveau ses références ne sont que mentionnées.

Dans sa deuxième problématique, Chloé se réfère à plusieurs cours : didactique des sciences, apprentissage coopératif, etc. Voici un exemple où elle cite des auteurs et des articles scientifiques :

Extrait 3 :

2. EF8: *pour moi c'était vraiment important puis c'est vraiment mis en avant en sciences particulièrement/ qu'il faut vraiment partir d'une conception des élèves/ donc comme le mentionne Anne-Marie Pirard dans le dossier « l'initiation scientifique »/ « au moment d'entamer un apprentissage donné/ tout élève a en lui une certaine connaissance des choses que l'on veut lui faire apprendre/ face à ce qui lui est demandé il mobilise ses connaissances antérieures ses représentations ses conceptions liées à l'apprentissage envisagé/ il met en œuvre un modèle explicatif dont il dispose/ donc l'enseignant il va transformer les idées INITIALES/ la façon habituelle de raisonner afin de faire évoluer leurs différentes représentations »/ puis c'était vraiment mon but finalement c'était essayer de les faire évoluer*

Chloé se réfère au dossier d'Anne-Marie Pirard, elle cite plus loin également l'article de Giordan « Pédagogie de la vulgarisation du savoir scientifique ». Quant aux références institutionnelles, elle évoque le manuel d'enseignement « Les atomes de l'univers ». Une fois, elle évoque une discussion avec sa T.

Statut de l'énonciateur : EF « présentateur »

Dans sa première problématique, Chloé utilise le plus fréquemment le « je » présentateur qui renvoie à une étudiante qui expose sa problématique en faisant des liens avec la théorie. Elle se positionne souvent en « je » réflexif associé à l'expression « lors de ce stage » qui renvoie à une stagiaire, et en « je » qui montre ses croyances et ses désirs personnels. Enfin, elle utilise parfois le « je » qui agit sur le terrain qui renvoie à l'enseignante (« mon enseignement », « les élèves dans ma classe ») mais qui n'est pas encore affirmée et assurée dans la classe. Le « je » se positionne toujours face à « ils » se référant à d'autres enseignants ou à des élèves (« ils sont ... dans l'apprentissage » ; « ils devaient répondre » ; « ils comprenaient pas »).

Le « on » est utilisé par Chloé pour exprimer des constats de manière à généraliser (« on voit souvent des enseignants » ; « on peut pas les laisser seuls ») ainsi que pour exprimer le contrat de stage avec l'institution (« on nous demandait lors de ce stage »). Les formes impersonnelles, pour leur part, sont utilisées pour expliciter des doxas ou normes de la profession (« ce qu'il faut vraiment ... ça permet à l'enseignant »).

Le discours de Chloé est fortement modalisé avec une prédominance de modalisations logiques (« pour moi c'est évident que » ; « ce qui va sûrement » ; « c'est vrai que » ; « je pense que »). Les modalisations appréciatives et pragmatiques sont également assez fréquentes. Les premières sont utilisées pour montrer l'avis de Chloé par rapport à ce qui s'est passé en stage et au travail enseignant (« c'est pas si simple » ; « c'est vraiment beaucoup » ; « c'est dommage » ; « c'était très intéressant »). Les deuxièmes apparaissent lorsque Chloé fait référence à des situations vécues sur le terrain (« tout ça pouvait m'aider pour » ; « je pouvais m'en servir pour » ; « ils devaient raconter pour »). Les modalisations déontiques apparaissent surtout au début de sa présentation pour justifier ses choix et montrer l'obligation de modifier l'agir enseignant (« il faut avoir recours à » ; « il faut réguler » ; « il fallait produire »). Grâce à cet éventail de modalisations, les propos de Chloé paraissent nuancés et son discours soigné et prudent.

Lors de sa deuxième problématique, Chloé utilise de nouveau le plus souvent le « je » présentateur-étudiant et le « je » réflexif-stagiaire en s'adressant à son enseignant universitaire. On observe une évolution entre une stagiaire en difficulté s'exprimant au passé au début de l'entretien (« je ne savais pas comment travailler ou quoi faire ») et une stagiaire qui a surmonté ses difficultés et qui trouve du plaisir dans ce qu'elle fait à la fin de l'entretien, s'exprimant au présent. Le « je » qui agit et qui enseigne est de plus en plus présent (« dans ma classe » ; « dans mon enseignement »). Comme dans le premier stage, elle exprime également ses croyances et valeurs personnelles.

Le « on » est utilisé pour exprimer le couplage avec d'autres acteurs : Chloé et T (« avec mon formateur de terrain/ on a trouvé que...on s'est dit que ça pouvait être quelque chose intéressant ») ; Chloé et d'autres étudiants (« on n'a pas du tout fait lors de notre formation » ; « on a peut-être vu l'année passée en didactique ») ; Chloé et les élèves (« on a eu une discussion autour de l'univers » ; « on a regardé une vidéo » ; « on a eu une lecture collective ») ; Chloé et l'ensemble des enseignants (« on est un peu obligé d'utiliser cette démarche d'investigation si on veut que les élèves ... »). Les formes impersonnelles sont utilisées pour montrer des doxas ou des normes de la profession (« il faut vraiment partir d'une conception des élèves »). Chloé utilise

une fois le vocable « l'enseignant » pour se référer à l'ensemble des enseignants (« donc l'enseignant il va transformer les idées INITIALES ... »).

Le discours de Chloé est davantage modalisé que lors de sa première présentation. Les modalisations les plus fréquentes sont logiques, pour montrer sa prise de distance par rapport aux situations vécues sur le terrain, formuler son opinion, se questionner, exprimer ses doutes. Les modalisations pragmatiques apparaissent afin de marquer ses motivations, ses désirs et ses raisons par rapport à son agir, à ce qui s'est passé en classe ou à ce qu'elle pouvait mettre en place. Les modalisations déontiques, moins nombreuses dans sa présentation, apparaissent pour justifier son agir avec des adjectifs comme « approprié » et « adéquat ». Les modalisations appréciatives sont précédées ou succédées par d'autres formes de modalisations (logiques et pragmatiques) et servent à expliciter ses jugements de valeurs.

La nouveauté par rapport à la problématique du stage précédent constitue le discours rapporté que Chloé utilise pour présenter ses réflexions sur les possibles modifications de son travail ainsi que pour expliciter les processus réflexifs mobilisés. Les discours rapportés des élèves lui servent pour décrire la situation d'enseignement.

4. Daniel : « c'est vrai que dans mes premiers stages... »

Daniel introduit sa première problématique en annonçant son sujet comme « évaluations des jeunes élèves en cours d'apprentissage » et la précise sous forme d'une question : « Comment savoir si l'objet d'enseignement a bien été saisi par les élèves en cours d'apprentissage ? ». Il fait son dernier stage dans une classe spécialisée et annonce sa deuxième problématique de manière suivante : « la problématique c'est comment j'ai géré cet avancement et ce rythme de travail des élèves durant cette séquence en français ».

Structures des problématiques

Ses deux présentations débouchent sur une discussion sur ses points forts et faibles et constituent un seul tour de parole, entrecoupé par des phatiques³.

Daniel utilise les organisateurs discursifs de manière similaire à Chloé. Dans sa première problématique, ces organisateurs ont pour objectif d'introduire, d'anticiper et de clore une thématique. Néanmoins le présentateur lui-même se perd parfois dans le développement de ses pensées (longues pauses pour essayer de retrouver le fil conducteur et les expressions du type « où j'en suis, moi »). Parmi les vocables utilisés, on note l'apparition fréquente de « après » qui renvoie à des aspects qui devraient être traités plus tard mais qui ne le sont finalement pas.

Dans sa deuxième problématique, les organisateurs discursifs sont toutefois plus fréquents et variés, ce qui facilite le suivi de sa présentation par ses formateurs (« j'ai fait un petit plan pour pouvoir suivre mon analyse » ; « je vais commencer par le contexte » ; « je vais vous l'expliquer un peu plus tard » ; « c'est ce que j'ai dit auparavant » ; « quatrième étape c'est... » ; « je vais terminer avec » ; « d'abord... puis ensuite » ; etc.). Daniel raconte en détail chaque étape de sa réflexion et de son analyse en introduisant, structurant et concluant chaque partie. Ainsi, son discours paraît plus affirmé et organisé que lors de sa première présentation. Il se montre davantage comme un narrateur de ses expériences sur le terrain, ce qui donne un caractère professionnel à son discours.

Types d'exemplification

A première vue, on a l'impression que Daniel présente beaucoup d'exemples dans sa première problématique. Néanmoins, une analyse plus approfondie permet de constater qu'il s'agit plutôt d'illustrations courtes dans des exemples longs et complexes avec de nombreuses comparaisons, caractéristiques, oppositions, etc. De ce fait, l'expression qui revient sans cesse est « par exemple ».

Daniel évoque davantage de situations générales de travail que d'événements précis. Il les décrit, fait référence à ses expériences professionnelles antérieures en les comparant, pose un questionnement autour de la manière dont il devrait procéder par la suite et conclut sur des aspects et solutions à réutiliser dans le futur. Ses réflexions sont focalisées sur les tâches (ce qui a été déjà fait et ce qui reste à faire) ainsi que sur les besoins des élèves. Voici un de ses exemples :

3 Les phatiques - marqueurs d'écoute active de la part de sa formatrice universitaire : « hm ». (Charaudeau & Maingueneau, 2002).

Extrait 4:

6. EF1: *pour les discussions donc là j'effectuais souvent un petit moment en début de leçon où les élèves expliquaient ce qu'on a fait la dernière fois/ et puis un petit moment en fin de leçon/ où ils devaient m'expliquer ce qu'ils ont vu le jour-même/ et puis ce moment-là/ moi j'trouve vraiment utile mais/ le problème est qu'on se retrouve face à des élèves quelques fois qui veulent pas forcément prendre la parole/ et puis c'est là où c'est dur de savoir/ est-ce qu'ils ont compris mais qu'ils sont un peu timides et qu'ils veulent pas prendre la parole ou est-ce qu'ils ont pas du tout compris et puis ils arrivent pas à suivre/ et moi j'ai rencontré une difficulté/ quelques fois étant donné que je voyais forcément que le moment d'étude avance/ je me fixais sur ceux qui je savais qu'ils avaient la réponse c'est ces élèves chronogènes qui vont faire avancer le temps didactique/ et puis j'oubliais quelques fois certains élèves donc/ c'est vrai que c'est un moment très utile pour l'enseignant mais il y a des limites/ il faut faire attention à ça*

Daniel parle du rôle de la discussion avec les élèves en donnant son opinion sur l'utilité de cet exercice. Il présente une analyse de la situation en critiquant sa propre démarche et explicitant ses difficultés. Il conclut sur les limites de la discussion en classe à prendre en compte tant concernant les élèves chronogènes que la contrainte du temps.

Les exemples de Daniel sont moins nombreux dans sa deuxième problématique. Il utilise des situations générales de travail qui lui servent de prétexte pour parler des besoins individuels de ses élèves. Ses exemples constituent une sorte de « photo » de la situation, décrite et analysée en détails. Ainsi, son discours est plus précis ; il utilise fréquemment le discours rapporté des autres pour amener un autre point de vue ou appuyer le sien. Tout un ensemble d'exemples se termine avec une partie consacrée aux conclusions et aux constats sur son avancement en tant que professionnel. Voici un de ses exemples :

Extrait 5 :

86. EF1: *et puis donc l'autre point positif mais que je mets aussi dans les points négatifs c'est au niveau de l'autonomie des élèves/ c'est vrai que certains ont bien compris cette idée d'autonomie où je suis là mais pas forcément tout le temps et puis qu'il faut essayer seul même si dans un premier temps ça paraît difficile/ c'est vrai que pour certains c'est pas encore acquis parce que c'est aussi quelque chose qui se travaille qui se met en place/ on a des élèves qui ont un rapport par exemple à l'erreur qui est très élevé où il est difficile d'aller à la deuxième question sans savoir si la première était juste*
87. S7: *hm*
88. EF1: *donc il a besoin de l'enseignant pour pouvoir dire que c'est bon et qu'il peut continuer/ donc c'est vrai que ça c'est un point positif et négatif dans le sens où/ je pense que c'est quelque chose à mettre en place vraiment et à travailler avec eux d'abord*

Cet extrait montre une sorte de tiraillement de Daniel dans son rôle d'enseignant : entre assister ses élèves et les laisser se débrouiller afin de les rendre autonomes. Cette préoccupation est d'autant plus importante dans le contexte de la classe spécialisée où les enseignants ont constamment besoin d'aider les élèves, tout en essayant de les motiver à être autonomes

Systemes de référence

Dans sa première problématique, Daniel se réfère à la théorie à travers des notions qu'il discute et développe. Voici un exemple où il évoque un auteur :

Extrait 6 :

6. EF1: *pour ce qui est des autres preuves qu'on peut utiliser dans les petits degrés/ elles peuvent être recueillies de trois manières différentes/ les trois sources c'est l'observation de l'apprentissage, la production des élèves et puis aussi les conversations et discussions qui portent sur l'apprentissage/ c'est vrai qu'on a souvent différents types d'élèves donc ces trois sources me semblent importantes/ par exemple si sur les petits bancs on effectue un retour/ y a quelques élèves qui vont pas forcément parler ou qui sont plus timides plus en retrait/ par exemple pour ces élèves-là il faut passer par l'observation/ qu'est-ce qu'ils font quand ils sont à leur place pour pouvoir les évaluer/ donc on donne le terme de triangulation en fait/ j'ai tiré ça d'un livre de Anne Davies qui nous parle de l'évaluation par rapport à l'apprentissage/ et j'ai fait une petite fiche pour ce terme donc de la triangulation (sort et montre une feuille de papier) c'est les trois moyens de recueillir des preuves d'apprentissage/ et puis ces trois moyens en fait comme je l'ai dit avant ils sont vraiment complémentaires puisque on peut pas forcément voir uniquement avec un de ces moyens/ si l'élève a retenu quelque chose donc c'est vrai que l'enseignant doit jongler avec ces trois moyens-là/ donc pour l'observation comme je l'ai dit/ c'est important de pouvoir passer entre les bureaux et voir ce qui se fait vraiment/ pour les productions*

comme je l'ai fait en science/ c'est vrai que ça m'a beaucoup aidé moi pour pouvoir effectuer la suite/ construire mon enseignement voir ce qu'il fallait vraiment travailler

Daniel nomme les trois outils qui lui permettent de recueillir les informations concernant les élèves et leur progrès : l'observation, la production et la discussion. Il donne un exemple général d'élèves qui sont timides et ne parlent pas spontanément. Il nomme ses sources en se référant à Anne Davies et explicite le terme de triangulation en montrant une fiche qu'il a élaborée. Il décrit et analyse sa démarche pour conclure sur ce qu'elle lui a apporté pour la construction de son enseignement.

Il accorde une place importante à son expérience professionnelle antérieure en comparant ce qu'il est en train de vivre avec ce qu'il a déjà vécu dans d'autres stages. Il est également très focalisé sur les situations de travail rencontrées lors du stage ; elles constituent toujours le point de départ pour ses réflexions ; il tire des conclusions de tout ce qui a marché ou pas lors de son stage. Il explique qu'une telle approche lui permet de réguler sa pratique. Les discussions avec son T constituent pour Daniel également une source importante d'apprentissage, il décrit en détails la façon dont il a mis en pratique tous les conseils et les constats communs.

Dans sa deuxième problématique, ses expériences professionnelles antérieures prennent encore plus de place. Il s'agit surtout d'expériences issues de ses stages précédents qu'il compare avec les situations et problèmes rencontrés lors du stage en cours afin de trouver des solutions et réguler sa pratique. Il évoque également deux fois la discussion avec sa T et ses conseils.

Les savoirs académiques sont présents à travers des notions, nommés, expliqués avec ses propres mots et discutés dans le contexte de son stage actuel. Daniel ne fait pas référence aux auteurs ou ne cite pas d'ouvrages ou d'articles, néanmoins les notions paraissent être intégrés dans son discours grâce à des explications précises et adaptées au cadre de la classe spécialisée comme dans l'exemple suivant :

Extrait 7 :

35. EF1: *donc pour la différenciation on sait qu'elle a pour but de favoriser les apprentissages de chacun et puis j'ai relevé en fait cinq points/ cinq étapes on va dire donc dans un premier temps c'est ce que j'ai déjà dit auparavant c'est l'évaluation j'ai appelé ça l'évaluation diagnostique*
36. S7: hm
37. EF1: *c'est me rendre compte de différents niveaux des difficultés de chacun*
38. S7: hm
39. EF1: *afin d'adapter en fait le travail en fonction de ça/ donc cette évaluation diagnostique elle m'a permis de définir le rythme de chacun les niveaux et puis aussi le type d'élève/ et puis quand je parle de type d'élèves c'est de quelle manière est-ce qu'ils entrent dans la tâche de quelle manière est-ce qu'ils travaillent/ c'est vrai qu'on a différents types d'élèves on a ceux qui ont plus besoin dans un premier temps d'avoir quelqu'un à leur côté pour les aider à entrer bien dans la tâche*
40. S7: hm
41. EF1: *alors que d'autres aiment bien être autonomes dès le départ et montrer ce qu'ils peuvent faire/ après il y a aussi ceux qui ont besoin de quelque chose de visuel plutôt que de l'ouïe ou enfin/ c'est vrai que cette évaluation diagnostique elle m'a permis de diagnostiquer tout ça*

La pratique de Daniel est omniprésente dans cet exemple et lui permet de discuter des notions et des outils en les adoptant au contexte dans lequel il se trouve. Elle constitue la base pour sa réflexion sur son rôle d'enseignant et pour la régulation de ses actions en classe spécialisée.

Statut de l'énonciateur : du « présentateur » à l'« enseignant »

Dans sa première problématique, Daniel utilise le « je » présentateur surtout au début de son exposé pour structurer sa problématique et l'expliquer à ses formateurs. Son « je » qui agit apparaît quand il décrit les situations vécues et les activités menées en classe, néanmoins il est toujours prudent et hésitant, ce qu'on voit dans l'utilisation du conditionnel et d'un modalisateur logique « c'est vrai que ». Le « je » réflexif est le plus fréquent, Daniel se questionne beaucoup sur ses difficultés, sur l'utilité et le fonctionnement des activités, ainsi que sur les besoins des élèves. Il se met souvent à leur place en essayant de comprendre la réussite ou l'échec de ses activités. On constate l'absence du « je » qui montre ses croyances et désirs.

Le « on » utilisé par Daniel se réfère la plupart de temps à lui et ses élèves. Quelques fois, le « on » désigne la communauté des enseignants. C'est dans ces cas-là que Daniel utilise l'expression « c'est vrai que » qui lui permet d'énoncer une vérité générale. Le « on » désignant les stagiaires est accompagné de l'adverbe « peut-être » et d'hésitations, et est utilisé pour parler de la méthode « essai-erreur » ainsi que des régulations apportées à son enseignement.

Daniel utilise le plus fréquemment les modalisations logiques par le biais de l'expression déjà mentionnée « c'est vrai que » (« c'est vrai que c'est important de recueillir des preuves d'apprentissage » ; « c'est vrai que c'est compliqué de mettre en place ce genre de moyen pour pouvoir vérifier la progression »). Cette expression apparaît quasiment tout le temps avec le « je » stagiaire qui montre sa prudence et sa précaution. Les modalisations pragmatiques et appréciatives sont peu fréquentes. Les premières sont utilisées pour montrer des solutions trouvées et des régulations apportées (« j'ai passé par l'observation ... pour pouvoir les évaluer ») ; les secondes sont liées à l'expression de la difficulté de la part de Daniel (« pour moi ça n'a pas toujours été facile » ; « c'est là où c'est dur de savoir si... »). Les modalisations déontiques sont les moins fréquentes et sont utilisées pour décrire les objectifs des activités ou le déroulement des tâches exécutées (« il fallait insister sur tout ce qu'on travaillait et puis le répéter »).

Dans sa deuxième problématique, à la fin de l'année, Daniel se positionne comme enseignant qui se préoccupe de ses élèves, ainsi il utilise le plus les verbes d'actions et son « je » est celui qui mène la leçon et gère la classe. Le « je » réflexif - présent dans son premier stage -, l'est ici un peu moins. Daniel parle surtout de sa réflexion en se positionnant comme stagiaire en racontant ses difficultés et ses faiblesses au début de sa présentation. Au fur et à mesure de l'avancement de son exposé le « je » hésitant et prudent s'affirme de plus en plus et se transforme en « je » qui agit. L'énonciateur se présente aussi comme un « je » narrateur qui est un peu différent du « je » présentateur de son premier stage. Le « je » narrateur se préoccupe non seulement de la cohérence et de la structuration de son discours mais également de la bonne compréhension de ses propos par ses interlocuteurs. Il les accompagne en utilisant des connecteurs argumentatifs et logiques du type « d'abord...ensuite » ; « c'est pourquoi » ; « alors » ; « parce que » ; etc. Dans cet entretien, Daniel montre également ses croyances, ses émotions et ses ressentis, surtout quand il parle de « ses » élèves et de sa manière de les accompagner dans leurs apprentissages.

Le « on » ne change pas de fonction et, la plupart de temps, correspond à Daniel et ses élèves ; il se met à leur place pour essayer de les comprendre et pouvoir réguler sa pratique en fonction de leurs besoins. Ensuite, le « on » désigne également l'ensemble des enseignants et une fois l'ensemble des stagiaires et des étudiants.

Le discours de Daniel est moins modalisé qu'au début des stages. Les modalisations logiques diminuent et reviennent encore dans les moments d'incertitude ou quand il veut s'appuyer sur une doxa ou sur un savoir à valeur de vérité (« c'est vrai que » ; « je pense que »). Les modalisations déontiques ont la même fonction qu'au premier stage : décrire les objectifs et le déroulement des tâches (« les élèves devaient faire » ; « il faut savoir » ; « il faut faire »). Les modalisations pragmatiques annoncent la résolution d'un problème rencontré (« j'ai mis en place ce système pour... » ; « je l'ai fait car... ») et quelques modalisations appréciatives lui permettent de parler de ses ressentis par rapport à son rôle d'enseignant (« je me sens plus à l'aise » ; « ça m'a fait plaisir »).

5. Analyse des problématiques professionnelles au service de la formation des enseignants

Discours académiques ou discours professionnels ?

Les problématiques de Chloé et de Daniel constituent des exemples, non pas exhaustifs mais représentatifs, de différentes manières qu'ont les EF de faire l'analyse critique de leur pratique en stage. On remarque tant chez Chloé que chez Daniel une évolution au niveau de structuration et de la clarté entre la présentation de la problématique du premier et du dernier stage. Il s'agit néanmoins de deux évolutions différentes : le discours de Chloé est structuré de la même manière mais ses analyses sont plus approfondies dans sa dernière problématique ; le discours de Daniel contient moins d'exemples dans sa dernière problématique mais ils sont plus approfondis, il s'appuie sur son expérience professionnelle antérieure et guide mieux ses interlocuteurs lors de son exposé.

Tant les problématiques de Chloé que celles de Daniel sont structurées par les organisateurs discursifs. Chez Chloé, il s'agit d'une structure rigide et stable qui ne change pas d'un entretien à l'autre. Comme ses présentations ont une cohérence textuelle s'approchant quasiment d'une dissertation écrite ou d'un exposé académique, on pourrait qualifier son discours d'académique. Chez Daniel, en revanche, on remarque une utilisation plus soignée des organisateurs discursifs lors de son dernier entretien. Il porte également une attention particulière à ses interlocuteurs en les accompagnant dans l'avancement de son analyse à l'aide des connecteurs argumentatifs et logiques. Son discours est tenu mais plus flexible, organisé de

manière à narrer et à analyser les situations et non pas à les lister. Ainsi, il nous semble qu'on pourrait qualifier son discours de professionnel. L'évolution de Daniel est flagrante : de l'utilisation lors de son premier exposé du discours académique, mais qui n'est pas aussi bien structuré que celui de Chloé et dans lequel lui-même se perd, à l'utilisation lors de son dernier exposé, d'un discours professionnel privilégiant le suivi de ses interlocuteurs mais aussi l'analyse de sa pratique et de ses expériences professionnelles.

D'où peut provenir cette différence dans la préparation, le traitement et surtout l'énonciation de la problématique par les EF ? Une des réponses possibles est en lien avec une méconnaissance du genre réflexif de l'entretien ainsi qu'un manque d'exercice dans la présentation de l'analyse de la pratique professionnelle. Lors du premier stage, les EF qui ne sont pas encore familiarisés avec ces deux éléments, ne sachant pas très bien ce que leurs formateurs attendent d'eux, se dirigent vers un genre du discours qu'ils connaissent et pratiquent à l'université, à savoir un genre d'exposé académique. Ainsi, dans une situation de certification pour réussir son stage, ils essaient de préparer leurs exposés comme s'il s'agissait d'une présentation dans un cours universitaire, voire d'un texte argumentatif écrit. Ayant la première expérience de l'exposé de l'analyse de la pratique et les retours critiques de leurs formateurs, ils régulent et ajustent leurs façons de présenter tant lors de l'exposé que d'un entretien à l'autre. Il s'agit d'un vrai apprentissage professionnel. Ce constat amène à questionner le guidage et l'accompagnement des formateurs : peuvent-ils mieux préparer les EF à réfléchir sur et à analyser leurs pratiques ? Il amène également à réfléchir sur l'effet pervers de la certification sur le discours des EF.

Prise en charge d'un point de vue dans une situation de certification

Concernant le positionnement et les différentes fonctions de l'énonciateur exprimés par nos EF, on remarque qu'ils utilisent davantage le « je » qui agit assumant progressivement le rôle d'enseignant à part entière lors du dernier entretien. Ce « je » est suivi de verbes d'actions ainsi que d'expressions le situant dans « la classe » avec « les élèves ». Ainsi, on peut l'associer au « je » enseignant. Le « je » réflexif associé lors des présentations du stage 1 au « je » stagiaire, hésitant et cherchant l'aide de ses formateurs, paraît être plus affirmé et s'approche du « je » enseignant lors de la présentation du stage 3. Le « je » présentateur associé au « je » étudiant, laisse la place lors de l'exposé du stage 3, surtout dans le cas de Daniel à un « je » narrateur qui rend compte de ses réflexions et ses expériences professionnelles. L'absence du « je » montrant ses croyances et ses désirs chez Daniel, lors de son premier exposé est intéressante, ce « je » apparaît chez lui lors de son dernier exposé, comme s'il n'avait plus peur de parler de ses propres besoins, ressentis et envies.

Dans l'utilisation des systèmes de référence pour contextualiser son discours, on remarque aussi une différence chez les deux EF. Chloé utilise dans ses deux présentations quelques références institutionnelles, académiques et théoriques mais il s'agit de citations et de mentions d'auteurs qui ne sont ni discutés ni développés. Daniel, par contre, convoque plusieurs références académiques et théoriques en évoquant des notions qu'il discute, développe et utilise pour analyser sa pratique. Il donne une grande importance à ses expériences professionnelles antérieures surtout lors des deux stages précédents ; il s'en sert pour les comparer aux situations rencontrées lors du stage en cours, pour expliquer et appuyer ses choix didactiques ainsi que pour en tirer des conclusions et des solutions pour la suite de son enseignement.

Concernant la gestion des points de vue, nous notons que les EF se servent des conseils et des pratiques d'autres collègues pour légitimer leurs choix, cette manière de faire est renforcée par l'utilisation du « on » et des prescriptions institutionnelles. Par contre lorsque l'EF se présente en « je » réflexif, on peut identifier un point de vue qui lui est propre. Nous avons aussi noté une « neutralisation » du discours, où l'énonciateur s'efface, typiquement en utilisant des expressions du type « on voit » ou « c'est vrai que ». Le couplage entre l'EF et d'autres acteurs, notamment le T ou l'ensemble des enseignants a lui aussi un effet de légitimation issu d'un désir d'appartenance au groupe professionnel. En résumé, on voit une oscillation entre un point de vue personnel et un point de vue qui semble être celui de l'ensemble des enseignants ou des étudiants - parfois l'EF endosse aussi le point de vue des élèves (« c'était difficile cet exercice »). Cette oscillation montre que si le genre réflexif permet effectivement un discours personnel, c'est aussi un genre à risque – parce qu'il donne lieu à une certification, où l'EF laisse poindre des points de vue plus personnels dans un discours montrant plutôt le point de vue d'un collectif ou d'une institution, ou se voulant neutre.

Les deux EF utilisent lors de leur première problématique le plus fréquemment les modalisations logiques avec cette expression revenant sans cesse chez Daniel « c'est vrai que » pour donner à leur discours une forme des vérités générales comme s'ils voulaient se déresponsabiliser du contenu qu'ils énoncent. Les modalisations logiques et déontiques, servant à parler des prescriptions ou du déroulement des tâches, laissent la place à des modalisations pragmatiques et appréciatives.

Ces dernières, quasi absentes dans la première problématique de Daniel, trouvent une place importante dans son exposé de fin du parcours.

Quant au type d'exemplification, les deux EF se servent plutôt de situations générales de travail, ils utilisent rarement des événements comme point de départ pour leurs exemples. Les quelques événements qui apparaissent sont décrits seulement en partie et sont rarement analysés. D'où vient cet intérêt particulier pour les situations générales de travail ? Les événements renvoient-ils aux imprévus, à des situations difficiles dans lesquelles EF n'ont pas réagi de manière qui leur a paru adéquate et dont ils préfèrent de ne pas parler lors de l'entretien ? Veulent-ils donner d'eux la meilleure image à cause de la certification et par conséquent éviter de parler en détail de leurs difficultés ? Sans doute, est-il difficile pour eux d'identifier des situations précises, des événements en tant qu'ils manquent encore de repères et d'expériences. Ce qui nous fait dire que la pratique du genre réflexif est encore insuffisamment didactisée en formation. Ces questions mériteraient une étude approfondie.

Références bibliographiques

- Balslev, K., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S. et Vinatier, I. (2015). *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera, S. et Tominska, E. (2015). Interventions discursives des tuteurs dans l'évolution des préoccupations des enseignants en formations. Dans K. Balslev, S. Ciavaldini-Cartaut, L. Filliettaz et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 281-313). Paris : L'Harmattan.
- Balslev, K., Tominska, E. et Vanhulle, S. (2011). « Le jour où je serai dans ma classe ce sera différent ». Entretiens de stage et construction de savoirs professionnels. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 44(2), 85-101.
- Bigot, V. et Cadet, L. (2011). Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 11-29). Paris : Riveneuve éditions.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J. P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Université de Genève : Carnets de la section des sciences de l'éducation.
- Bucheton, D. (2011). Le pouvoir réflexif et intégrateur du langage en formation. Analyse longitudinale d'un dispositif de formation et de ses effets. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 207-224). Paris : Riveneuve Editions.
- Bulea, E. (2011). Compétence langagière et compétence professionnelle : éléments pour une approche intégrée. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 93, 69-84.
- Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, 117, 96-111.
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Cicurel, F. (2011). Le dire sur le faire : un retour (possible?) sur l'action d'enseignement. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 51-69). Paris : Riveneuve éditions.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company.
- Dobrowolska, D., Bota, C., Balslev, K., Mosquera, S., Pellanda Dieci, S., Perréard-Vité, A., Tominska, E., Tosi, J.-M., et Vanhulle, S. (soumis). Phénomènes discursifs-réflexifs dans la formation des enseignants en alternance. Dans A. Clerc, L. Portelance, D. Martin & N. Lafranchise (dir.), *Savoirs de référence et dispositifs dans la formation en alternance des enseignants*.
- Dobrowolska, D. (2015). Voicing ethos: a discursive approach to the construction of professional knowledge in teacher training, Dans *Proceedings of EARLI JURE 2015*.
- Mosquera Roa, S., Balslev, K., Perreard Vité, A. et Dobrowolska, D. (2016). La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir. Dans J. Rey & A. M. Broyon (dir.), *De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles. Formation et pratiques d'enseignement en questions*.
- Norman, P. J., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 679-697.
- Quéré, L. (2006). Entre fait et sens, la dualité de l'événement. *Réseaux*, 139, 183-218.
- Rabatel, A. (2005). Le point de vue, une catégorie transversale. *Le français aujourd'hui*, 151, 57-68.
- Rabatel, A. (2008). *Homo narrans. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Rabatel, A. & Blanc, N. (2011). Construire une expertise dans et par les discours professionnels. *Lidil*, 43, 5-10.
- Schmidt, M. (2008). Mentoring and being mentored: The story of a novice music teacher's success. *Teaching and Teacher*

- Education, 24(3), 635-648.
- Sundli, L. (2007). Mentoring - A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201-214.
- Vanhulle, S. (2008). Réflexivité des enseignants. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 259-261). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. Berne : Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours d'enseignants en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67.
- Vanhulle, S. (2015). L'alternance : des mondes socio-discursifs en déséquilibre. Dans K. Balslev, S. Ciavaldini-Cartaut, L. Filliettaz & I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (p. 249-279). Paris : L'Harmattan.
- Vanhulle, S., Dobrowolska, D. et Mosquera, S. (2015). Mettre en texte une problématique professionnelle : de l'exercice du « genre réflexif » à la subjectivation de l'agir. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 19, 115-126.
- Vion, R. (1992/2000). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.