



HAL
open science

Formation, agir enseignant et interactions didactiques

Véronique Laurens

► **To cite this version:**

Véronique Laurens. Formation, agir enseignant et interactions didactiques. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533749

HAL Id: hal-00533749

<https://hal.science/hal-00533749>

Submitted on 8 Feb 2011

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.

Formation, agir enseignant et interactions didactiques

LAURENS Véronique

Université Paris 8 - DILTEC, Paris 3

Cet article a pour cadre de recherche la formation à la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères (LE) dans son lien avec le développement de l'agir enseignant (Cicurel, 2005a).

De nombreuses formations proposent un module de méthodologie, notamment dans les filières universitaires de didactique des LE. Ce type de module amène l'étudiant à « concevoir la classe (...) comme un espace de mise en place d'activités d'enseignement » (Véronique, 2007 : 96) afin de réfléchir au « comment faire » de l'action enseignante pendant le temps de formation et de s'outiller pour mettre en oeuvre des activités d'enseignement propices à l'apprentissage dans son agir professionnel.

Que se passe-t-il quand vient le moment de la mise en pratique ? Y a-t-il des traces de la formation dans la pratique de l'enseignant ? La légitime envie de croire à l'efficacité d'un temps de formation mérite questionnement et analyse, en raison notamment de la nature par essence composite de ce qui constitue les pratiques effectives des enseignants dans le jeu dynamique des interactions en classe avec les apprenants « de nature à la fois pédagogique, didactique, mais aussi psychologique, sociale et intersubjective » (Altet, 2002 : 87), ce qui rend complexe l'identification de la contribution de la formation au développement de la pratique de l'enseignant.

Notre étude s'appuie sur l'analyse des interactions didactiques de deux séquences d'enseignement conçues et animées par des étudiantes se destinant au métier d'enseignantes de FLE, en formation initiale à l'université¹. Après avoir décrit l'orientation privilégiée dans la formation à la méthodologie suivie par ces étudiantes, on examinera, à l'aide d'outils empruntés à l'analyse des interactions et aux sciences de l'éducation, l'organisation de l'agir enseignant de ces étudiantes notamment au niveau macro de l'articulation des activités formant séquence et au niveau micro du déroulement des activités de compréhension des séquences observées. Il s'agira d'observer si les interactions didactiques laissent apparaître des traces de la formation et de contribuer à la description de ces traces.

1. Orientations de la formation à la méthodologie de l'enseignement des LE

¹ Les enseignantes observées sont des étudiantes de master 2, inscrites en didactique des langues, à l'université Paris Descartes. Elles assurent des cours de français tout au long de l'année de master 2 à des étudiants chinois de leur université. Ces prises en charge de cours font partie de leur formation professionnalisante en master 2 et font suite à la formation reçue en master 1, notamment en ce qui concerne la méthodologie de l'enseignement des LE.

Depuis leur création en 1983, les diplômes universitaires de didactique du français langue étrangère ont été conçus comme validant une formation à la fois académique et professionnalisante. Le caractère professionnalisant est à relier ici au développement des compétences professionnelles. L'une des premières compétences professionnelles travaillées en formation est la capacité à organiser une séquence d'enseignement/apprentissage. Cette compétence d'ordre méthodologique constitue un savoir faire didactique et technique (préparation de la séquence) et pédagogique (animation). Dans la formation suivie par les deux étudiantes observées, cette compétence a été travaillée autour de la notion de trame méthodique repère (TMR) (Laurens, 2003).

1.1 La notion de trame méthodique repère

Cette notion s'inspire du concept d'*unité didactique* (Courty, 1995), et rappelle également celui de *séquence méthodologique* (Beacco, 2007). La TMR se situe au niveau micro de la méthodologie, c'est-à-dire qu'elle sert à organiser le déroulement d'une séquence d'enseignement/apprentissage. Elle a été conçue à partir des options didactiques proposées par l'approche communicative (années 70/90) et la perspective actionnelle (années 2000). Ses orientations principales peuvent être résumées comme suit :

- ancrer l'apprentissage de la langue dans des situations de communication permettant aux apprenants de découvrir, mémoriser et utiliser les éléments langagiers dont ils ont besoin pour agir dans la langue et développer leurs compétences langagières, sur les plans pragmatique, socio-linguistique et linguistique,
- construire une séquence à partir de la réception de documents sources (écrits ou oraux), pertinents par rapport aux besoins des apprenants, en adoptant une approche globale de la compréhension de ces documents,
- mettre en œuvre une pédagogie interactive, par le biais de tâches à faire accomplir par les apprenants, favorisant une attitude active qui nourrisse à la fois le sentiment de coopération et le développement de l'autonomie (dans l'apprentissage et dans l'utilisation de la langue),
- privilégier une démarche inductive explicite du travail sur la langue, où l'apprenant est partie prenante de la réflexion sur le fonctionnement de la langue au niveau lexical et morpho-syntaxique, à partir des échantillons de langue extraits des documents sources auxquels il est confronté.

Dans un contexte de prudence quant à l'orientation méthodologique à privilégier dans l'enseignement des LE, notamment en raison de la diversité des situations éducatives, la TMR propose un choix de modèle pour l'enseignement/apprentissage des LE, visant à enrichir la palette méthodologique des enseignants. Ce choix est guidé par le souci de mettre à profit le temps restreint de la formation professionnalisante en familiarisant les étudiants avec un modèle communicatif-actionnel qui ne va pas de soi, face au modèle rémanent de la « méthodologie circulante » adossé au courant grammaire-traduction de l'enseignement des LE (Beacco, 2007 : 37) ou encore face aux modèles prégnants issus de l'héritage scolaire.

1.2 Un outil à visée formative technique et pédagogique.

Dans un temps de formation à la méthodologie, la TMR est pensée comme un outil opérationnel, conçu à la manière d'une grille de référence pour amener les étudiants en formation à apprendre à concevoir des activités d'enseignement et à les articuler les unes aux autres de manière cohérente, en vue de favoriser l'apprentissage et de développer les compétences langagières des apprenants. La TMR peut être représentée sous la forme d'un fil conducteur qui propose l'enchaînement des activités suivant une logique communicative et cognitive, allant des activités de compréhension aux activités d'expression, en passant par un travail sur la langue, dans le cadre d'une situation ou d'un thème donné.

Les étapes et les phases de la TMR peuvent être détaillées comme suit :

- ➔ Etape de réception, en trois phases (démarche globale interactive)
 - *anticipation*
 - *compréhension globale*
 - *compréhension détaillée*
- ➔ Etape de réflexion sur la langue, en deux phases (démarche inductive)
 - *repérage*
 - *conceptualisation*
- ➔ Etape de production, en deux phases
 - *systématisation*
 - *tâche finale*

En formation, les orientations de la TMR mettent l'accent sur les actions que l'enseignant doit apprendre à mener et sont travaillées à partir des objectifs opérationnels suivants :

- mener une analyse pré-pédagogique d'un document source
- sélectionner des objectifs pragmatique, socio-linguistique, linguistique
- identifier les étapes et les phases de la trame méthodique repère
- analyser et concevoir des activités de réception
- analyser et concevoir des activités de repérage et de conceptualisation
- analyser et concevoir des activités de systématisation
- analyser et concevoir des activités de production

Une fois la formation passée, qu'advient-il de l'outil TMR travaillé ? Quelles traces de formation sont visibles au fil des interactions didactiques, notamment au niveau de l'organisation des séquences et au niveau du déroulement des activités de compréhension ?

2. Arrière-plan théorique et méthodologique

2.1. Interactions didactiques et émergence de l'agir enseignant.

Depuis les années 90, l'analyse des interactions didactiques est considérée, en sciences de l'éducation et en didactique des LE, comme l'un des moyens d'accès à la compréhension de la pratique enseignante (Altet, 2002) (Cicurel, 2005a, 2007) (Fillietaz, Schubauer-Leoni, 2008). Les échanges entre apprenants et enseignant

dans un espace-temps donné constituent le tissu communicationnel discursif de toute situation d'enseignement/apprentissage. C'est aussi au fil des interactions que se dessinent les actions de l'enseignant. A la suite de V. Rivière (2005 : 96), nous posons que : « Travailler en classe implique non seulement l'émergence de discours, mais aussi d'actions produites en vue de l'acquisition de savoir et savoir-faire langagiers ». Une formation à la méthodologie des LE vise à outiller le futur enseignant sur le plan de sa pratique, de sa capacité à agir avec un groupe d'apprenants et de mettre ce groupe d'apprenants en activité. Il semble donc intéressant de s'appuyer sur l'articulation entre interactions et actions dans le cadre de cette analyse pour observer l'émergence des actions de l'enseignant au fil des interactions. Il s'agit ici de se pencher « sur le professeur, non pas pour le considérer seulement comme le 'producteur d'un discours' ou l'interactant d'une classe, mais aussi comme l'*auteur* d'actions qui ont leur format et leur finalité et qui sont destinées à infléchir le comportement ou le savoir d'un autre » (Cicurel, 2005b : 24). C'est plus particulièrement au format des actions de l'enseignant, vectorisées par son discours, que notre étude s'intéresse en vue d'établir dans quelle mesure ces formats d'actions revêtent les caractéristiques des options didactiques travaillées en formation ou renvoient à d'autres modèles.

2.2 *Recueil et traitement des données*

Les données ont été recueillies par le biais d'enregistrements vidéo de deux séquences d'enseignement conçues et animées par les étudiantes en formation en octobre 2009 et en janvier 2010. Chaque séquence a été transcrite dans son intégralité (corpus Bé1 et corpus Ne1), afin de mener le travail d'analyse au niveau de la structuration des séquences, puis au niveau du déroulement propre des activités de réception des documents supports.

2.2.1 *Premier niveau de traitement : l'organisation des séquences dans leur globalité*

La TMR étant un outil d'organisation d'activités d'enseignement/apprentissage, le premier niveau d'analyse cible le déroulement des séquences par le biais d'un outil emprunté aux recherches en sciences de l'éducation, la technique du synopsis : « un outil pour condenser en une unité plus appréhendable les transcriptions des séquences d'enseignement afin de les rendre comparables et analysables, d'en saisir la structure et de pouvoir situer chaque moment analysé dans un tout [ce qui permet de] mettre en évidence la structuration hiérarchique et la séquentialité d'une séquence d'enseignement » (Schneuwly, Cordeiro, Dolz, 2005 : 82).

2.2.2 *Deuxième niveau de traitement : le déroulement des activités de réception*

Nous avons choisi d'étudier à la fois l'organisation des séquences et le déroulement des activités de compréhension prévues par les enseignantes pour faire travailler les apprenants sur des documents sources. En resserrant la focale de notre analyse sur le déroulement d'un type d'activité attesté dans les deux corpus, il nous semble possible de faire apparaître des facettes de l'agir enseignant novice, à relier ou pas au contenu de la formation.

Comme exposé en 1.1, c'est la démarche de compréhension globale interactive qui a été préconisée dans la formation, avec la mise en place de trois phases d'activités :

- l'anticipation : formuler des hypothèses sur le document, développer une posture active d'écoute ou de lecture;
- la compréhension globale : vérifier les hypothèses sur le document;
- la compréhension détaillée : identifier les éléments d'information essentiels et secondaires.

L'apprenant est invité à accéder au sens de manière progressive, en partant de ce qu'il connaît pour inférer du sens en contexte sur ce qu'il ne connaît pas.

3. Quelles traces d'appropriation de la TMR dans l'organisation des séquences².?

3.1 Au niveau macro : un mouvement analogue de la compréhension à l'expression

Un premier niveau d'analyse des synopsis fait apparaître un mouvement d'activités allant globalement de la compréhension à l'expression, à partir de l'utilisation de documents supports (écrits pour le corpus Bé1 et oraux pour le corpus Ne1).

Dans le corpus Bé1, les activités 1 à 4 sont à relier à l'étape de réception, autour d'articles présentant des vins de France par régions, les activités 5 et 6 sont à relier à l'étape de production (l'activité 6 se caractérise par la mise en place d'une tâche concrète avec dégustation d'un vin « masqué » qu'il s'agit de décrire et d'identifier).

Dans le corpus Ne1, les activités 1 et 2 renvoient à l'étape de réception avec deux extraits vidéos extraits de journaux télévisés à propos de la grippe A et de la campagne de vaccination, et l'activité 3 à l'étape de production (chaque apprenant est invité à donner son opinion sur la vaccination contre la grippe).

Cette option d'organisation d'une séquence d'enseignement suivant un chemin allant de la compréhension à l'expression, voire à la tâche à partir de laquelle se met en place l'expression, peut être une trace de la formation à la méthodologie et de l'appropriation de l'outil TMR. Ceci dit, cela peut aussi être un trait rémanent de la « méthodologie circulante », car le principe de mise en place d'activités d'expression à partir de la compréhension d'un document support est prégnant en didactique des LE depuis les années 60. On peut convenir néanmoins que l'on obtient, par la schématisation de la séquence, l'image d'une organisation globale prototypique de séquences d'enseignement/apprentissage des LE, à relier peut-être à l'appropriation de la TMR.

3.2 Au niveau micro de l'étape de réception : traces partielles et traces opposées

Les activités regroupées dans les étapes de réception des deux corpus ne recouvrent que partiellement les options de la TMR. Certains traits de l'agir des Es³ renvoient à des modèles autres, opposés mêmes.

3.2.1 *Le corpus Bé1.* L'activité 1 renvoie à la phase d'anticipation de la TMR. E s'appuie sur les connaissances préalables des As pour mener une activité du type 'remue-méninges' sur les vins de France et leurs régions :

Amorce de l'activité⁴

² Les synopsis des corpus Bé1 et Ne1 sont reproduits sur l'exemplier.

³ Dans l'analyse, E = enseignant / A = apprenant.

⁴ Conventions de transcription : ↑ intonation montante, ↓ intonation descendante, : allongement de syllabe, + pause, xxx inaudible, mot chevauchement, MOT accentuation.

- 001 E aujourd'hui on parle des vins↓ euh : est-ce que↑vous connaissez des noms des vins↓
012 E bordeaux xxx bordeaux↑ qu'est-ce qui va me montrer sur la carte où c'est↓
018 E quelqu'un d'autre connaît un aut un autre nom de vin↑

Clôture de l'activité

- 108 E (*pointe sur la région Alsace*) oui c'est là↓ cette région-là d'accord↑ + alors↓ l'alsace↑
la bourgogne↑ bordeaux↑ + on a dit le long du rhône↑ qu'est-ce qui nous manque↓ +
en gros↑ +
109 Af la loire
110 E (*pointe vers Af qui vient de parler*) la loire↓ + très bien la loire (*suit la Loire sur la
carte*) comme ça↓ + et puis aussi le sud ouest de la france↓ (*fait un rond sur la carte*)
hein↑ toute cette partie là↓ euh les montagnes qui qui sont là↑ (*pointe les Pyrénées*)
ça s'appelle comment↑
111 As les pyrénées
112 E voilà↓ donc le sud ouest c'est au sud le sud ouest de la france vers les pyrénées↑ et
le bord du bassin méditerranéen↓ + d'accord↑

Cependant, l'analogie avec le modèle d'organisation proposé par la TMR s'arrête là. L'activité 1 n'est pas orientée vers l'émission d'hypothèses sur le contenu des articles qui vont être utilisés dans l'activité 4. Elle s'apparente plutôt à une activité de présentation des vins et des régions de France, guidée par E, selon un plan préétabli. Notons ici le cheminement du nom 'Alsace' marquant une forme d'imposition de planification par E :

- 083 E quelqu'un peut me dire une autre région où on + où on : fabrique du vin ++
084 A9f xxx /valence/xxx (*E se rapproche*)
085 E **alsace↑** (*fait oui de la tête*) qu'est-ce que vous avez dit↓
086 A9f /vin/
087 E valence↓ non↑
089 As reims xxx
090 E nancy↓ nancy↑
094 Am reims xxx
095 E reims↑
096 A9f oui↓
097 E reims c'est du champagne c'est au nord de paris xxx
098 A9f paris↑ euh :
099 E **non je crois qu'c'est alsace↓**
101 Af **non pas alsace pas alsace**
102 E **est-ce que c'est l'alsace↑**
103 As **NON ::**
104 E **non↑** (*écrit au tableau*) + **l'alsace c'est où↑** (*se retourne vers le groupe*) alors↓ **qui
va me dire où est l'alsace↑** (*à A1m*) excusez-moi↓ (*regarde de nouveau vers l'autre
partie du groupe*)
105 Am **nord est**
106 E **c'est où l'alsace↓**
107 Am (*pointe vers la carte sans se déplacer*)
108 E (*pointe sur la région Alsace*) **oui c'est là↓ cette région-là d'accord↑**

Des TPs (tours de parole) 084 à 099, rien de ce qui est dit ne ressemble au mot 'Alsace'. Pourtant, c'est ce qu'essaie d'introduire E (085 et 099). Et quand les As signifient clairement qu'il ne s'agit pas de l'Alsace (TPs 101 et 103), E entend leur position mais tient sa planification en changeant le plan de l'interaction : elle sort de l'échange en concentrant l'attention du groupe sur l'emplacement géographique de l'Alsace.

Ensuite, les activités 2 à 4 ne reprennent pas les phases de compréhension globale et de compréhension détaillée. Les activités 2 et 3 sont des temps où E dirige un travail sur le lexique lié au vin, en s'appuyant à nouveau sur les connaissances des As, par questions/réponses :

124 E alors maintenant euh mmh + pour décrire un vin↓ + vous avez déjà tous goûté du vin↓ quand vous buvez un p'tit peu de vin↑ qu'est-ce qu'on quel adjectif on peut utiliser pour dire ce qu'on pense de ce vin↓

Au fil de l'activité 3, trois interventions de E indiquent sa conception du lien à établir entre travail sur le lexique et compréhension des documents supports. Il s'agit de lister et d'expliquer tous les éléments du lexique en amont du travail de lecture des As :

149 E fruité↑ + fruité vous comprenez↑ il a un parfum de fruit↓ euh nerveux↓ quelquefois on dit que le vin est nerveux (*écrit*) ++ **tout ça c'est des ce sont des mots qu'vous allez retrouver dans un texte que j'veais vous donner après + hein↑ +**

169 E oui c'est le parfum↓ c'est euh toutes les saveurs tous les goûts auxquels il fait penser↓ **donc vous allez voir dans les textes que j'veais vous donner↓** on va parler de euh de (*regarde sa feuille*) d'un arôme de fruit↓ un arôme de cannelle↓ par exemple

181 E alors maintenant c'est vous qui allez vous transformer + en œnologues↓ on va (*prend des feuilles*) +++ **avant j'veais vous donner une petite fiche de vocabulaire qu'on a vu là + j'vous ai noté ici comme ça vous avez euh : une trace + y a des mots qu'on n'a pas vu mais vous les c'est bien qu'vous les ayez quand même +** oui↓ j'vous ai pas dit↑ qu'est-ce qu'on appelle↑ un cru↓ est-ce que c'est un mot qu'vous avez déjà entendu ça↓ + un cru↓

On se trouve ici dans une façon d'aborder la compréhension d'un texte inverse au modèle travaillé en formation. Les éléments du lexique sont travaillés à l'initiative de E, avant la lecture, plutôt que cernés par les As au fur et à mesure de la découverte et de l'appropriation du sens des textes. On observe l'émergence d'un traitement décontextualisé du lexique, qui rend caduque le cheminement de compréhension proposé par une approche globale interactive des documents. Les As sont mis en partie en activité car ils sont sollicités sur leur connaissance lexicale pour décrire un vin mais c'est E qui garde la main sur le lexique à travailler à partir de la liste qu'elle a préétablie. En conséquence, il n'y a pas non plus de mise en place d'une démarche inductive pour faire travailler sur les adjectifs de description des qualités d'un vin. Les textes distribués à différents petits groupes dans l'activité 4 servent surtout de support pour choisir un vin à présenter aux autres dans l'activité 5 (qui se caractérise d'ailleurs par une lecture oralisée à voix haute d'extraits des textes, sans que la compréhension fine soit vérifiée).

3.2.2 Le corpus Ne1. Dans ce corpus, les activités 1 et 2 sont bâties à partir de deux supports vidéos qui se suivent : le premier extrait présente le thème (l'épidémie de grippe A et la campagne de vaccination), le deuxième extrait montre des personnes qui donnent leur opinion sur la vaccination.

E aborde la compréhension de ces deux documents de manière similaire. On n'y trouve pas trace de la phase d'anticipation. Par contre, il y a des activités proposées pour la compréhension globale après la première écoute et pour la compréhension

détaillée après une deuxième, voire une troisième écoute (un exercice « vrai/faux » et un QCM préparés par E).

La phase de compréhension globale est menée par un jeu de questions/réponses visant à identifier la nature des documents, le thème, les locuteurs, l'action. A titre d'exemple (à partir de la vidéo 1) :

- 001 E on va r'garder une vidéo qui dure euh une petite minute↓ d'accord↑ je vous demande d'être attentifs + et puis on r'parl'ra après↓ on dira de quoi est-ce qu'il s'agit↓ +++
(*visionnage*)
- 003 E voilà↓ + donc ça dure euh exactement une petite minute qu'est-ce que c'est↑ + c'est quoi comme document↓
- 004 Lang vaccination de la grippe
- 005 E d'accord↓ il s'agit d' la vaccination de la grippe A↓ d'accord↓ c'est quoi c'est un + c'est un interview↑ une interview↑ un reportage↑ euh une émission↑
- 006 As reportage
- 007 E d'accord qui est diffusé où↑
- 008 As france 2
- 009 E france 2 c'est quoi france 2↓
- 010 As une chaîne
- 011 E c'est une chaîne de restauration↑ ++
- 012 As télévision
- 013 E c'est une chaîne de télévision↓ d'accord↓ donc là on parle de la vaccination de la grippe A↑ + est-ce que vous reconnaissez quelqu'un sur euh la vidéo↑
- 014 As xxx Roselyne Bachelot xxx ministre de la santé
- 015 E elle s'appelle comment↑
- 016 As Roselyne xxx elle s'appelle Roselyne
- 017 E Roselyne Bachelot↓ le la ministre de la santé↓ d'accord↓

Au-delà de ces traces d'agir qui font écho au contenu de la formation, la poursuite de l'activité fait apparaître une manière de faire à nouveau à l'opposé de ce qui a été proposé avec la TMR, liée comme dans le premier corpus au traitement du lexique. Entre la compréhension globale et l'activité « vrai/faux », E demande aux As de lui signaler les mots qu'ils n'ont pas compris :

- 017 E Roselyne Bachelot↓ le la ministre de la santé↓ d'accord↓ donc on va revisionner la : vidéo↑ + puis j' vous distribuerai un : questionnaire un vrai faux↓ + que vous pourrez faire en groupe de deux↓ d'accord↑ donc soyez attentifs↓ (*E relance la vidéo, 2ème visionnage*) d'accord↓ **est-ce qu'y a des mots que vous comprenez pas ↑**
- 018 As xxx saisonnière saisonnière

Les TPs 019 à 023 montrent l'explication du mot 'saisonnière' menée par E sans relance vers les As pour leur faire faire des hypothèses sur le sens de ce mot. Puis E reprend sa question, à laquelle il est impossible de répondre d'un point de vue cognitif, ce que les As font remarquer très justement :

- 023 E d'accord↑ quoi d'autre↑ ++ **c'est que ce mot là qui vous a : qui vous est paru inconnu↑ les autres vous les connaissez tous↑**
- 024 Am non
- 025 E **lesquels↑**
- 026 Am j'ai euh on a oublié (*rires*)
- 027 E quoi↑
- 028 Am xxx de mémoriser

Mais E ne semble pas comprendre l'impossibilité de ce qu'elle demande et persiste :

- 029 E **ah vous arrivez pas↑** vous voulez qu'on : revisionne + une dernière fois↑ + pour euh **enregistrer et prendre note si vous a si y' a des mots q'vous connaissez pas ↑**

d'accord† ça ça dure une minute donc euh on peut revisionner euh une troisième fois↓ + hop (*nouveau visionnage*) alors↓

Un nouvel élément lexical mal compris est repéré par des As grâce à la réécoute :

- 030 As H1N1
031 E H1N1 c'est euh le nom d' la grippe en fait↓ (*écrit au tableau*) grippe A + ou grippe H1N1 + c'est l' nom d' la grippe↓ +
032 As ah :
033 E ça s'appelle H1N1↓

A nouveau ici, E explique tout de suite le mot sans relancer les As sur sa signification. Puis enchaîne en questionnant les As sur un autre mot qui lui paraît important :

- 033 E + épidémie tout l' monde comprend le mot épidémie†
034 As xxx

E insiste sur sa demande impossible...

- 035 E + **pourquoi vous l'avez pas ret'nu alors† + épidémie↓ personne†**

... puis continue à questionner les As sur d'autres mots. On comprend qu'elle a préétabli une liste de mots qui lui paraissent (à elle) importants à comprendre (tout comme l'a fait l'autre E du corpus B61 pour guider l'activité 3), plutôt que de proposer une activité de compréhension qui permette aux As de les cerner par eux-mêmes :

- 035 E + en c'moment on parle beaucoup de la de la grippe A↓ on dit que c'est une + épidémie en c' moment épidémie ça veut dire qu'y a énormément de cas de maladie (...) + **ensuite martelé↓** on vous dit c'est un message martelé↓ ++ **vous l'avez par relevé↓** (*E écrit le mot au tableau*) ++ message martelé↓ + ça veut dire qui est répété plusieurs fois↓ (...) ++ **sanitaire†** + à un moment la ministre de euh la santé dit euh euh c'est les risques sanitaires à prendre quelque chose comme ça↓ + sanitaire ça vient d' quel mot†
036 As santé
037 E santé↓ donc euh sanitaire relatif à la santé↓ (*E écrit le mot au tableau*) ++ **une dernière expression tambour battant** à la fin† + euh la personne qui a fait l' reportage dit + tambour battant↓ + ça veut dire quoi†

Ici, la demande portant sur les mots incompris barre la route à la suite du travail de compréhension que les As ont pourtant amorcé au moment de la phase de compréhension globale.

Les deux corpus laissent apparaître que les Es optent pour un travail sur des éléments lexicaux qu'elles guident fortement. Elles laissent peu les As être acteurs de l'accès au sens et insistent sur les mots inconnus, alors que ce sont des options inverses qui ont été travaillées en formation. Le rôle central qu'elles semblent se donner révèlent aussi combien elles suivent pas à pas la planification qu'elles ont établie pour animer leur séquence d'enseignement. Il faudrait pouvoir approfondir les raisons de ce choix de positionnement. On peut avancer l'hypothèse qu'il s'agit peut-être ici de parer à leur insécurité de jeunes professionnelles, à la fois sur le plan linguistique (prévoir tous les éléments de lexique qui peuvent poser problème) et méthodologique (se tenir à la planification).

Remarques conclusives

Au terme de cette analyse, nous avançons prudemment l'hypothèse que des traces de formation émergent au fil des interactions didactiques au niveau de l'organisation globale des séquences ainsi que partiellement au niveau de la structuration d'une étape d'activités comme celle de compréhension. Cependant, il s'avère également que des traces d'options didactiques travaillées en formation comme l'approche globale interactive de compréhension ou la démarche inductive de travail sur la langue n'ont pas été attestées dans les échantillons étudiés. Il y a là comme une sorte de blocage ou de résistance, qu'il faudrait pouvoir analyser plus avant.

D'un point de vue méthodologique, ce type d'analyse semble mettre l'accent sur les écarts de manière plus certaine que sur les ressemblances avec des contenus de formation. Il est plus aisé de dire ce qu'on ne voit pas émerger dans l'agir de l'enseignant plutôt que d'affirmer que telle manière de faire, cohérente avec la formation initiale, en est une émanation. L'analyse est ici partielle car elle ne permet d'avoir accès qu'à la surface de l'agir dans ce que les interactions didactiques en révèlent. Elle doit être complétée dans une démarche d'analyse plurielle (Altet, 2002) par l'étude de deux autres types de données : les notes de préparation des séquences et les entretiens menés avec les enseignantes (auto-confrontation et explicitation).

Sur le plan théorique, ces premiers résultats tendent à illustrer que l'enseignement est « une pratique sédimentée », c'est-à-dire qu'on peut « retrouver dans chaque séquence d'enseignement (...) des manières anciennes et nouvelles d'aborder l'objet à enseigner » (Schneuwly, Cordeiro, Dolz, 2005 : 78). Partant de ce postulat, on pourrait avancer que le passage de la formation à la pratique se construit par paliers, sur le long terme, comme en écho à la longévité des comportements éducatifs (Beacco, 2007 : 53). On pourrait également proposer que l'attachement à la planification de l'enseignant novice (Cambra Giné, 2007) évolue peu à peu vers une plus grande « flexibilité communicative » (Cicurel, 2005a).

Références bibliographiques

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, n°138, 85-93.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Cambra Giné, M. (2007). Représentations des futurs étudiants catalans et stages pratiques. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°41, 136-146.
- Cicurel, F. (2005a). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial juillet, 180-191.
- Cicurel, F. (2005b). Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de la classe. In Mochet, M.-A., Barbot, M.-J. (éds), *Plurilinguisme et apprentissages : mélanges Daniel Coste*, Lyon : ENS LSH, 15-25.
- Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque. In Plazaola Giger, I. & Stroumza, K. (éds), *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck, 17-36.

Courtillon, J. (1995). L'unité didactique. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial janvier, 109-120.

Fillietaz, L., Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques. In Fillietaz, L., Schubauer-Leoni, M.-L. (éds), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, 7-39.

Laurens, V. (2003). *Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du FLE*. Mémoire de DEA en didactologie des langues et des cultures. Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.

Rivière, V. (2005). «Aujourd'hui nous allons travailler sur... » - Quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial (juillet), 96-104.

Schneuwly, B., Cordeiro, G.S., Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°14, 77-93.

Véronique, D., (2007). L'apport des recherches sur l'acquisition des langues étrangères. *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n°41, 96-105.