HAL
open science

La conversation pédagogique : du concept didactique à l'accueil pédagogique de l'imprévu

Joséphine Rémon

To cite this version:

Joséphine Rémon. La conversation pédagogique : du concept didactique à l'accueil pédagogique de l'imprévu. Etudes en didactique des langues, 2018, De la théorie à la pratique, 30, pp.75-90. hal-01597820v1

HAL Id: hal-01597820

https://hal.science/hal-01597820v1

Submitted on 28 Sep 2017 (v1), last revised 3 Sep 2018 (v2)

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

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

La conversation pédagogique : du concept didactique à l'accueil pédagogique de l'imprévu

Joséphine REMON
MCF, Laboratoire ICAR, Université Lyon 2

Résumés en français
Nous présentons l'étude d'un corpus de séances de debriefing menées suite à du tutorat en ligne qui associe un étudiant apprenti-enseignant et deux apprenants de français à travers une plate-forme de visio-conférence[1]. Nous voyons comment la tension entre respect du contrat pédagogique et valorisation de la prise d'initiative de l'apprenant traduit une instabilité autour du concept didactique de "conversation pédagogique", que nous proposons de dépasser à l' aide de l'entrée par la surprise dans une appréhension post-dualiste de l'interaction pédagogique.

Résumés en anglais
We present the study of a corpus of debrefings undertaken after online tutoring sessions, in which a teacher trainee is paired with two French as a foreign language learners, through a visoconference plaform. We see how the tension between respecting the pedagogical contract and valorising the learner's initiative is the sign of an instability around the didactical concept of "pedagogical conversation", which we propose to overcome with the aid of an approach through the concept of surprise, in a post-dualist apprehension of the pedagogical interaction.

Mots-clés : surprise, didactique, pédagogie, tutorat en ligne, adidactique, dévolution
Keywords: surprise, didactics, pedagogy, online tutoring, non-didactical, devolution

---

1. Introduction

Enseigner l'oral en ligne, c'est explorer un domaine dans lequel les usages technologiques et pédagogiques ne sont pas stabilisés. Dans le cadre du projet ISMAEL[2] (Guichon et Tellier, 2017 ; Guichon, N., Blin, F., Wigham, C.R., Thouësny, S., 2014), des étudiants apprentis-tuteurs enseignent l'oral en ligne en français à une paire d'apprenants anglophones à Dublin, à travers une plate-forme de visio-conférence. Ces échanges sont eux-mêmes au cœur d'un projet de recherche et

---

[1] http://www.icar.cnrs.fr/sites/projet-ismael/
[2] http://www.icar.cnrs.fr/sites/projet-ismael/

de formation, qui donne lieu à des séances de debriefing, ou analyse de la pratique, entre le formateur-chercheur et les apprentis-tuteurs étudiants.

Si un échange pédagogique en ligne semble relever du concept didactique de la "conversation pédagogique" (Guichon et Drissi, 2008 : 10) qui ne relève ni du "registre de la conduite de classe", ni du registre de "l'échange informel", il n'en reste pas moins que ce concept même est en cours de définition, autant pour les chercheurs que pour les apprentis-tuteurs et les formateurs. A l'étude du corpus des debriefings, il apparaît en effet que la "conversation pédagogique" est en tension entre le pédagogique et le socio-affectif, avec notamment une émergence de stratégies diverses face à l'imprévu.

Nous prenons donc dans ce contexte pour unité d'analyse des segments de discours qui font référence à la dialectique du pédagogique/ hors contrat pédagogique. Notre méthodologie est un repérage manuel de ces segments et une analyse qui relève de l'analyse de discours.

2. Elements théoriques : surprise, apprentissage et irruption de l'intime

Notre questionnement se situe dans une réflexion sur la tension entre le hors-tâche - ou hors-contrat pédagogique - et le pédagogique, et sur l'irruption de l'intime ou de la sphère personnelle, que nous avons initiée auparavant dans un autre contexte, celui d'échanges écrits sur un forum d'apprentissage à distance (Rémon, 2016, 2017).

Cette réflexion est l'occasion d'interroger la validité du concept de "adidactique" pour le contexte qui nous concerne. Il semble pertinent puisqu'il renvoie à "la capacité de l'enseignant à institutionnaliser les savoirs *imprévus*[3] mobilisés par les élèves dans le processus de recherche et de résolution" (Rosier, 2005 : 7).

Mercier, dans sa définition, dépasse la dialectique didactique/adidactique en incluant l'adidactique dans la relation didactique elle-même : "Toute relation didactique a, en principe, une composante adidactique qui s'analyse comme rapport à un savoir par le moyen d'un milieu. Tout rapport adidactique à un objet de savoir est, en principe, une composante d'une relation didactique qui l'initialise et qui le clôt" (Mercier, 1997 : 7).

Dans le même ordre d'idée, nous citons ci-dessous Sensevy (2006 : 207) de manière un peu étendue, car cet extrait met en lumière que la tension entre didactique

[3] mis en italique par nous.

et adidactique que nous trouvons dans notre analyse de corpus est aussi un conflit d'intentionalités :

> Pour une part, en effet, les élèves sont confrontés à des milieux dépourvus d'intention: ainsi, quand bien même un élève aura avancé très loin dans une tâche didactique dans le seul "accomplissement de l'usage", mené par les habitudes d'action qui sont les siennes dans la classe, viendra un moment où il se trouvera confronté à la nécessité de résoudre un problème en première personne. On peut alors distinguer un deuxième sens à la notion de milieu: le milieu sera constitué par un système antagoniste à l'action de l'agent, et dépourvu d'intentionnalité. C'est en étudiant les conditions sous lesquelles les situations didactiques peuvent intégrer de tels milieux que Brousseau (1998) a forgé la notion de situation adidactique.

En effet, si l'intention de l'étudiant apprenti-tuteur est pédagogique, et si l'intention du dispositif l'est également, la mise en usage de cette intention peut varier d'un individu à l'autre, peut être exprimée de façon variable par le formateur-chercheur, et peut venir rencontrer une intention de l'apprenant qui ne s'y superpose pas entièrement.

L'irruption du hors-tâche implique-t-elle une déconstruction de la trame pédagogique ou au contraire vient-elle renforcer le potentiel pédagogique ? Perrenoud demande ainsi (1999 : 124) : "peut-on se former à faire face efficacement à des événements imprévus ?". Selon lui, "enseigner, c'est agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude", "la seule chose véritablement étonnante et déstabilisante serait que les choses se passent exactement comme prévu".

Nous continuons donc, avec la présente étude, à interroger la validité de l'entrée par la surprise ou l'imprévu dans un contexte pédagogique. Contrairement à nos études précédentes, nous avons fait le choix, en demandant l'autorisation de travailler sur le corpus ISMAEL, d'avoir une extériorité par rapport au corpus, n'ayant pas été partie prenant du projet, afin de poursuivre nos investigations avec un autre point de vue.

Pour ce qui est des imprévus techniques, ils sont mentionnés, notamment par Azaoui (2017 : 212), qui propose de "former au traitement des imprévus" techniques, et de "lister les actions entreprises par l'apprenti enseignant pour gérer l'imprévu". L'imprévu technique provoque des "ruptures communicationnelles" alors que l'imprévu pédagogique, nous semble-t-il a le potentiel pour provoquer du langage.

3. Etude de corpus

A travers l'étude du corpus ISMAEL, et plus particulièrement les debriefings, nou étudions les tensions entre conversation pédagogique et construction didactique

de ce même concept. Nous verrons que le discours du formateur n'est pas stabilisé puisqu'il porte sur un objet en cours de constitution, les tuteurs sont dans un tiraillement pédagogique entre le formel et l'informel, et mettent en œuvre des stratégies diverses pour implémenter la conversation pédagogique en ligne.

3.1. Deux exemples de traitement de l'imprévu par les apprentis-tuteurs

Nous commençons, dans cette première partie par deux exemples tirés non pas des debriefings, mais des vidéos de tutorat en ligne.

Nous voyons, avec ces deux exemples, deux stratégies différentes face à l'imprévu ou la prise d'initiative de l'apprenant : ne pas donner uite à l'imprévu ou accueillir l'imprévu.

3.1.1. Ne pas donner suite à l'imprévu

Dans le premier exemple, la tutrice explique ce qu'est un "bobo" aux apprenants irlandais. L'apprenante prend l'initiative d'écrire "bobo" dans Google pour en savoir plus. Elle prend la parole avec du rire dans la voix, et remarque : "j'ai mis 'bobo' sur google et la 1ère chose que je vois est qu'il y a un restaurant à Dublin qui s'appelle bobo et qui vend des hamburgers, voilà". En effet, l'activité en cours porte sur une simulation autour de Mac Donald's, qui lui-même vend des hamburgers. La tutrice rit et dit "Voilà", et continue après 5 secondes au total depuis son rire jusqu'à cette reprise : "Donc, maintenant qu'on a discuté de tout ça …"

3.1.2. Accueillir l'imprévu

A l'inverse, dans ce second exemple, une autre tutrice prend plus de temps pour accueillir la prise d'initiative de l'apprenante, même si le thème de la digression dans chaque cas n'est pas forcément comparable, le sujet étant beaucoup plus intime dans ce second exemple. En effet, l'apprenante introduit dans la conversation le fait qu'elle a un" petit copain" français, en réponse à un commentaire de la tutrice, qui dit que les deux apprenantes parlent bien français. Cette digression semble tenir à coeur à l'apprenante car elle essaye de la placer çà trois reprises "et euh…", puis trois secondes après " et aussi, euh…" puis 26 secondes après "euh…", sans avoir tout de suite l'attention de la tutrice, qui est quant à elle dirigée vers l'autre apprenante dans un effort de la faire participer également. Enfin, elle parvient à dire ce qu'elle a en tête :

> Apprenante : "plusieurs fois j'ai rencontré avec un garçon français, et en ce moment, on est un peu euh…"
> Tutrice : "amoureux ?"
> Apprenante : "yeah un peu"

Tutrice : “c’est un peu ton petit copain en français on dit comme ça petit copain”
Apprenante : “ on est, … c’est ça”
Tutrice (rire) : “oui, on dit ça…”.

La tutrice prend le temps d’accueillir l’initiative de l’apprenante, en y consacrant 34 secondes, depuis sa proposition de mot (“amoureux”) jusqu’à son enchaînement vers la suite de l’activité, mais plus que l’aspect purement quantitatif, c’est aussi le fait qu’elle en profite pour proposer des éléments de lexique que l’on peut souligner.

Ces deux exemples sont la trace dans la pratique pédagogique de tensions didactiques au cœur desquelles sont des injonctions complexes autour d’un objet non stabilisé, que ce soit dans le discours du formateur-chercheur ou dans le discours des apprentis-enseignants.

3.2.Discours du formateur non stabilisé

Les injonctions complexes qui affleurent dans le discours du formateur, lors des debriefings qui ont lieu après chaque séance de tutorat, et qui font partie du parcours de Master des apprentis-enseignants, sont au coeur même du métier d’enseignant, que ce soit dans un contexte numérique ou présentiel : “Customiser le plan de cours, mais pas trop”, “improviser, mais rester dans le cadre…sans se laisser emporter par le thème”, “Rester dans le plaisir de l’interaction, mais pas trop”, “Valoriser l’initiative des étudiants, mais pas trop”, “Être prof et rester humain”, “Être fluide mais faire des pas de côté métalinguistiques…sans monopoliser la parole”, “Ne pas faire cours, mais un cours de conversation pédagogique”.

3.2.1. Customiser la séance …mais pas trop

D’un côté, on trouve dans le discours du formateur des élements allant dans le sens d’une valorisation d’une adaptation de la trame pédagogique prévue en amont :

> “la trame qui, qui a été faite par vous et J., la semaine dernière, **il faut que ça soit une trame**[4]. C’est---à--- dire que ces questions si vous sentez qu’elles sont trop dures pour le niveau, ou pas adaptées, **c’est à vous de les reformuler**”.
>
> “vous êtes pas obligé de faire la séance telle quelle. Vous pouvez vraiment la **customiser**”.
>
> “une des réussites de ce genre de cours, qui est quasiment du cours particulier, à moins que vous en ayez deux, c’est justement **de pouvoir s’adapter au maximum** à votre étudiant à partir de ses souhaits, de sa personnalité”.

Mais par ailleurs, lorsqu’une étudiante mentionne qu’elle séloigne de la trame pédagogique avec cette remarque :

---

[4] mis en gras par nous.

> “Moi, la mienne, elle, a deux jobs à côté des études. Et, **on a déjà parlé de trucs qui n’avaient rien à voir.** On a déjà parlé de musique… On a parlé de…”,

le formateur répond sur le ton de la plaisanterie :

> “ Ça vous arrivait **souvent** d’après ce que j’ai compris”. *(Rires des étudiants)*

indiquant avec l’utilisation de l’adverbe” souvent” que la fréquence des digressions est un élément pertinent de la refléxion. L’apprentie-enseignante se justifie dans la suite de l’échange :

> “Ouai ! Mais, là, du coup, sur la fin, **j’ai réussi à recadrer un peu** donc on parlait boulot et on a gardé les trucs perso pour, euh… Enfin, à côté quoi !”.

Le hors-contrat pédagogique ou le “personnel” relève de “l’à côté”.

De même, dans les échanges suivants, on trouve encore des élements faisant référence à la valorisation de l’improvisation, mais contrebalancés par l’idée qu’il faut rester dans le cadre.

Le formateur s’adresse ainsi à un apprenti-enseignant :

> “C’est intéressant. Moi, je crois que c’était la bonne décision. J’ai parlé d’improvisation. Là, **on est dans l’improvisation. Et, là, ça me paraît être une bonne décision qui est prise**. Vous changez mais vous restez dans le cadre”.

Lorsqu’une tutrice remarque :

> “par rapport à hier **j’ai un sentiment mitigé** ! Parce qu’on a beaucoup parlé donc c’était super sauf qu’à un moment, elle est passée en mode interrogatoire […] et du coup moi j’étais ‘normalement, c’est toi qui parles et moi qui pose des questions’. […]”,

le formateur note qu’en effet cette fois on est sorti du cadre, contrairement au cas précédent où l’improvisation s’est faite en restant dans le cadre pédagogique :

> “C’est intéressant. Par contre, vous avez complètement… C’est elle qui a **éclaté le contrat didactique** pour le coup ! Elle a fait ce qu’elle a voulu”.

Le formateur formule autrement cet impératif avec l’idée qu’il ne “faut pas se laisser emporter par le thème :

> “c’est votre boulot de prof, de faire attention […] à la forme, faire attention au lexique, faire attention à la syntaxe […] … Donc c’est vrai comme vous dites **faut pas se laisser emporter que par le thème**, c’est à dire que vous devez tout le temps être dans votre, dans votre rôle, effectivement”.

3.2.2. Prendre plaisir à l’interaction…mais pas trop

Cet impératif de s’approprier le cadre tout en le respectant se complique avec le paramètre plaisir. Le formateur valorise le plaisir pris dans l’interaction, qui ferait qu’on se laisserait emporter par le thème de discussion et dériver vers du hors-contrat :

> “Et, c’est difficile ! C’est difficile parce que des fois, **quand on prend vraiment du plaisir**, et bien l’interaction, parce que c’est ça, c’est bien du plaisir.”

Dans l’extrait suivant, là encore, le formateur exprime la tenssion entre prendre du plaisir et revenir sur du didactique.

> “la semaine dernière[…] **elle était dans le plaisir** […] ! Et c’est bien. Mais c’est vrai que pour le coup, voilà… Il y a des moments où **il faut revenir sur du didactique**. Alors ça c’est… Mais c’est une vraie question”.

3.2.3. Accepter d’être prof et d’être humain

Le fait d’accepter d’être prof revient à renoncer à cerains aspects liés au plaisir de l’interaction :

> “[…] il va falloir **accepter d’être prof**. Avec les côtés que ça peut générer… Ça crée des contraintes mais c’est comme ça !”

Mais le fait d’accepter d’être un être humain est également valorisé dans le discours du formateur, avec l’opposition entre “être copine” et “être prof” :

> “À contrario, il faut **accepter d’être un être humain** et ça revient en disant ‘On n’est pas des robots’. […] Elle vous dit ‘Je suis fatiguée, aujourd’hui’, vous dites ‘Ben, on va faire un petit peu plus court’ […] Et, encore une fois, vous êtes dans une interaction. […] vous dites ‘**Tant pis pour l’activité**. […]. Et c’est peut-- - être le moment où il faut être **un peu plus copine et un peu moins prof**.”

3.2.4. Valoriser l’initiative des apprenants

L’idée qu’il faut rester dans un cadre tout en l’adaptant est à mettre en relation avec le statut donné à l’initiative des apprenants, et nous rejoignons ici les enjeux autour de la surprise ou de l’imprévu évoqués au début de cet article. Nous renvoyons également au concept de dévolution, tel que défini par Brousseau (1998 : 303) comme “l’acte par lequel l’enseignant fait accepter à l’élève la responsabilité d’une situation d’apprentissage (adidactique) ou d’un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert”.

Dans l’échange suivant entre une apprentie-tutrice et le formateur, lors d’un debriefing, on remarque que le formateur valorise le fait que l’apprenante irlandaise ait posé une question à la tutrice, en prenant ainsi l’initiative dans l’interaction :

> Tutrice : “D’ailleurs… Enfin, elle m’a quand même demandé, […] ce que, moi, ça m’avait apporté, ce que j’avais appris… Parce que, moi, je lui ai posé la question du coup ! Et, elle m’a dit ‘Et toi, alors ?’”
>
> Formateur: “**C’est chouette ça, qu’elle vous ait posé la question** !”
>
> Tutrice : “Ouai ! Et j’ai trouvé ça, j’ai trouvé ça super cool.”
>
> Formateur : “C’est à dire que le moment où **l’étudiant est celui qui prend l’initiative**, il se passe quelque chose, vous voyez ce que je veux dire ! Et, là, c’est quelque chose qui est précieux il me semble.”

Cette valorisation est contrebalancée par une autre remarque du formateur qui précise que “l’idée c’est quand même de **les amener à répondre à vos questions** et pas à ce qu’ils pensent être votre question”.

3.2.5. Faire un pas de côté métalinguistique……sans monopoliser la parole

Une autre tension se fait jour dans les discours des acteurs lors des debriefings, entre la fluidité de la conversation et l’apport pédagogique. Dans l’échange suivant, la tutrice fait part de sa crainte de bloquer une part de fluidité qu’elle perçoit dans l’interaction avec ses apprenantes, crainte à laquelle le formateur répond en opposant flmuidité et apport métalinguistique vu comme un “pas de côté” :

> Tutrice : “Et euh… Et, en même temps, j’aurais l’impression de **bloquer un truc très fluide chez elles**, quelque chose qui leur convient.”
>
> Formateur : “**Être prof c’est aussi accepter de pas être tout le temps fluide**.” “C’est à dire que si vous êtes dans la conversation pure et que vous voulez de la fluidité, c’est bien c’est important. En même temps, je vous encourage à faire ça. Mais, à des moments, il y a ‘Ah ! Attention !’. Là, si on veut apprendre quelque chose, il faut **faire un pas de côté**. **Tant pis pour la fluidité**, on prend le temps d’expliquer quelque chose en leur faisant une petite séance métalinguistique.”

Cet impératif de pas de côté métalinguistique est contrebalancé par la nécessité de ne pas monopoliser la parole, comme il est exprimé dans les deux extraits du discours du formateur ci-dessous. “Faire cours” ne doit pas être assimilé à la prise de parole du tuteur, c’est l’apprenant qui “doit parler” :

> “il y a **pas BESOIN de faire cours encore une fois**. Parce que si faire cours, c’est prendre la parole, vous voyez et dire dire des choses, c’est pas, c’est peut-- - être pas la bonne posture”.
>
> “Vous avez pris, effectivement, le rôle du recruteur. Très bien ! Vous avez la voix onctueuse et puis, c’est vrai, que vous avez oublié complètement que **c’est lui qui doit parler**”.

3.2.6. Ne pas faire cours… mais un cours de conversation pédagogique

Ainsi, en effet l’intention valorisée par le formateur est celle de faire cours, mais de faire un cours sous la forme d’une conversation pédagogique, aussi complexe que soit cette forme d’interaction. Cette disctinction apparaît dans l’échange suivant :

> Tutrice : “Parce que j’avais l’impression, justement, qu’on était **censé être sur le même pied d’égalité**. […] Ben, enfin… Moi, j’ai cru entendre, à plusieurs reprises, ‘On fait pas cours !’”
>
> Formateur : “Non, **on ne fait pas** cours ! […]. Mais, on est quand même dans une posture pédagogique. […] **C’est pas un cours de conversation, c’est un cours de conversation pédagogique** ! […] Parce que le contrat c’est pas d’être d’égalité à

égalité, c'est pas ça. Vous, vous apprenez à être enseignant. Moi, dans ma tête, vous apprenez pas à faire un cours de conversation. Vous apprenez à faire un cours ! Sauf que **c'est pas un cours où on fait […] je vous donne l'information**. Ben, c'est pas ce cours là."

Une conversation pédagogique se dessine comme une interaction qui ne ne revient pas à se mettre au mêrme niveau que l'apprenant, mais ne consiste pas non plus à donner de l'information de mannière magistrale.

3.3.Discours des tuteurs non stabilisé

Dans le discourts des apprentis-enseignants plus précisément, cette fois, les mêmes tensions apparaissent que dans les échanges avec le formateur. On y retrouve les mêmes injonctions contradictoires qui président au métier d'enseignant : il faut "laisser parler les étudiants, mais pas trop… sous peine d'être déstabilisé", "s'autoriser la complicité… ou seulement comme un pis-aller", "avoir une conversation… pas trop informelle", "improviser… mais faire avancer les séances", "rester sur ce dont on est en train de parler, ou prendre des libertés, voire faire l'impasse sur le thème prévu", "canaliser sans être brutal… ou interrompre brutalement".

3.3.1. Laisser parler les étudiants……mais pas trop

Les apprentis-tuteurs valorisent la prise de parole des aprenants comme on le voit dans les deux extraits suivants :

> "Il y a pas eu de silence, **elle a parlé pendant deux minutes**, vraiment, d'affilée ! Avec des pauses de façon assez naturelle, voilà, ça faisait vraiment naturel. […] Elle parle beaucoup plus librement en tout cas sur cette dernière séance".
>
> "Ce qu'on disait, en fait, ce qui est intéressant, comme on l'a dit plein de fois, c'est que **les élèves parlent !**"

Mais l'extrait suivant contrebalance cette position en montrant que cetteprise de parole par les apprenants n'est pas toujours bien vécue par le tuteur :

> "Mais, moi, elle parle toujours très spontanément. C'est… J'ai pas trop besoin de lui poser de questions. **Elle parle, elle parle !** Et, justement, c'est… Moi, **c'est dur, c'est de freiner, en fait.**"

Ce triraillement apparaît de la même manière dans l'échange suivant entre le formateur et une tutrice :

> Formateur : "Samia, vous avez senti des progrès ?"
>
> Tutrice : "Euh… Ouai […] Et d'ailleurs, hier, là, j'avais… J'avais, limite, j'étais **obligée de le stopper parce qu'il parlait tellement**… […]"

Cette prise de parole est même parfois vécue comme “déstabilisante” pour le tuteur qui apprend le métier est n’est pas encore stabilisé dans ses procédures pédagogiques et sa “position de prof” :

> […] j’avais bien introduit que c’était un jeu de rôle, etcetera… Mais, à la fin, **c’était un peu ambigu**. C’est pour ça que je suis revenue aussi à la position de prof parce que… Pour être sûre que c’était juste une activité. Enfin, c’est moi qui, à la fin, **me sentais un peu déstabilisée**, à la fin… […] Parce qu’elle était à fond, elle me donnait plein d’idées […] mais…

3.3.2. S’autoriser la complicité……seulement comme un pis-aller

Une autre tension qui affleure dans le discours des apprentis-enseignants lors des séances de debriefing est entre le formel et l’informel. Ceratins tuteurs s’autorisent des digressions, comme on peut le voir dans les deux extraits suivants, dans lesquels ils expliquent avoir parlé du foot ou du rythme de sommeil :

> “Elle, euh, en fait elle m’expliquait que donc, qu’elle était serveuse… […] Et donc qu’elle travaillait tous les jours et qu’elle prenait à onze heures. Et je lui dis 'Ben c’est cool, **tu pouvais dormir tous les matins !**”
>
> “[…] Parler du temps, moi, **j’ai parlé du foot hier**, ben, ça passe ! […] Ça m’a aidé à avoir leur attention, déjà…”

Mais dans l’exemple ci-dessous, on comprend que ce recours à des thématiques autres peut n’être qu’un pis-aller dans des cas où le tuteur n’arrive pas à faire parler l’apprenant :

> “quand **je cherchais désespérément des choses pour la faire parler**, je lui demandais 'Tes parents font quoi ?' […] Voilà, donc on a quand même réussi, à la fin, à parler un peu mais c’était extrêmement laborieux.”

De même, cet autre tuteur explique que cette posture n’est pas toujours idéale :

> “Parfois, **c’est pas l’idéal d’être un peu… Enfin, pas copain, mais**…”

Si l’une indique que “la conversation s’est vraiment bien enchaînée donc c’était vraiment une conversation”, valorisant ainsi la fluidité de l’échange, elle est aussi consciente du risque de glisser vers de l’informel :

> “[…] Mais, du coup, je me demandais, enfin, quand **on part sur quelque chose de un peu trop informel**, […] on va arriver à un moment où on comprend ce qu’ils veulent dire donc on fait plus attention à leurs erreurs […] c’est pas juste une conversation entre, voilà ! Entre des amis […]”

Elle est consciente de la tension entre la fluidité de l’interaction qui rapprocherait l’échange d’une conversation entre amis, et l’aspect pédagogique qui permet de garder le focus sur l’erreur. L’espace laissé par la séance de debriefing lui

permet de verbaliser ses interrogations, somme on le voit avec l'utilisation de "je me demandais".

Cette opposition entre formel et informel va de paire avec l'opposition entre l'improvisation et le "travail" ou "l'apprentissage", comme on le voit dans les deux extraits suivants :

> C'est plus une question. Je sais pas si… Donc moi, ça se passe tout le temps bien globalement, j'arrive tout le temps assez à **improviser**. […] Par contre, **ça s'est moins bien passé en termes, justement, d'apprentissage**… J'ai pas eu l'impression d'amener quelque chose ! […]

Dans ce premier exemple la tutrice oppose en effet l'improvisation et l'aprentissage, et cela lui pose "question". Dans le cas suivant, la tutrice introduit similairement la notion de "travail", et le fait "d'avancer" qu'elle associe au fait de pouvoir être à l'initiative des questions :

> Et puis, au final, on avance pas trop au niveau des séances. En fait, **on fait pas beaucoup de travail**. […] Sur toutes les activités, je sais pas**, j'ai peut-être dû poser trois ou quatre questions**… […]

Ainsi, nous retrouvons l'opposition présente dans le discours du formateur entre l'adapatation de la trame pédagogique et la fidélité à cette trame.

3.3.3. Faire l'impasse sur les activités

En effet, pour certains tuteurs, il est important de rester sur la thématique en cours, avec l'idée qu'il faut "remettre sur le droit chemin" un apprenant qui s'en éloigne, tou en verbalisant la tension que cela occasionne pour le tuteur ("c'était sympa mais") :

> "j'ai pas réussi à, à expliquer la question et donc du coup elle a, elle a répondu mais elle a répondu une chose qui **n'était pas vraiment liée** à ce dont on était en train de parler".
> "on a vraiment pas beaucoup parlé du travail […] et après j'ai essayé de **la remettre dans le droit chemin du job** […] J'essayais de me remettre dessus mais c'était vraiment très dur. […] Mais elle me lâchait plus, alors **c'était sympa mais d'un autre côté…**"

D'autres assument une stratégie de liberté par rapport à la trame, en la mettant "à leur sauce" :

> "[…] je saute des questions entières, en fait. J'utilise la matière que vous avez faite **à ma sauce quoi** ! Pour lancer la conversation".
> "**j'ai pris quand même une grande liberté** avec la formulation des questions et j'ai vraiment simplifié. Et, ben, ça s'est carrément mieux passé, c'est passé beaucoup plus vite".

D’autres enfin vont plus loin en “faisant l’impasse” sur ce qui avait été prévu (les apprentis-tuteurs préparent les séances à tour de rôle) :

> “[…] Il y avait un espèce d’ennui sur les questions, les … […] Et donc au bout d’un moment je dis quand même 'vous comprenez pas la question, quoi ?' Et, elles m’ont dit 'Ben, non ! C’est flou.' […] Et du coup, ben **j’ai souvent fait l’impasse sur les activités**, à passer sur autre chose, à dire 'bon euh'”.

3.3.4. Canaliser… sans interrompre brutalement…

Le tiraillement entre improvisation et trame pédagogique zmène les tuteurs à user de stratégies diverses pour ramener l’apprenant vers la tram quand ils estiment que c’est la bonne stratégie, soit “en douceur”, soit “abruptement”. En effet, si dans le premier extrait la tutrice ne se voit pas interdire une thématique initiée par l’apprenante,

> “Voilà ! En fait, moi, j’ai à la fois un problème et pas un problème. […] Elle a toujours **des questions qui n’ont rien à voir**. […] je veux dire elle demande l’information culturelle**.[…] Je vais pas lui dire** ‘Écoute, ça fait pas partie de l’activité donc on va pas parler de ma vie…’”

dans le deuxième cas, au contraire, cette stratégie est considére comme possible, avec plus ou moins de fermeté (F., N. et S. étant favorables à une approche indirecte – reposer la question – tandis que A. et Sa. sont en faveur d’une stratégie directe si nécessaire) :

> F. : “Moi, je l’écoute et ensuite je repose la question !”
> N. : “Oui, voilà c’est ça !”
> F. : “Je veux pas là casser dans…”
> N. : “Oui, voilà c’est ça !”
> S. : “Je pense qu’on ne peut pas dire **abruptement** ‘non, c’est pas ça que je te demandais’”.
> A. : “Au bout d’un certain moment, **si** !”
> Sa. : “Ouai !”

Il est intéressant de noter que la tutrice partisane d’un rappel à l’ordre ferme (“Au bout d’un certain moment, si !”) est celle-là même qui prend le temps d’accueillir la digression de son apprenante dans l’exmple que nous avons évoqué au début de cet article.

Ces hésitations, questionnements autour de la construction d’usages pédagogiques en lien avec le concept didactique de conversation pédagogiques s’expliquent d’autant plus que la tension est inscrite d’un point de vue institutionnel.

3.4. Commande institutionnelle

En effet, la conversation pédagogique mise en place s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche, dans le cadre d'une formation de Master, et dans le cadre d'un enseignement de langue, pour lequel il y des objectifs. La commande institutionnelle apparaît dans les échanges suivants, toujours isus du debriefing :

Le formateur mentionne en effet la tension entre prise en compte du désir de l'apprenant et commande de l'institution :

"[…] 'Bon, ben, moi, le cours c'est bien mignon mais, moi, j'en veux un qui est bien, un qui est juste pour moi…' […] Et, malgré tout, je suis désolé mais **F. B. nous a bien fait comprendre qu'il y avait des learning outcomes**. Comment on fait ?",

et entre la "façon de faire de chacun" et la commande de la "cliente" :

"[…] c'est vrai **qu'il y avait eu des échanges avec Madame B.,** voilà, hein… Alors, on a parlé d'ajuster […] Parce que, finalement, elle c'est la cliente finale donc il faut être à son écoute […]. **Mais, en même temps**, là, vous avez aussi votre façon de faire et tout ça. Mais comment vous avez réinterprété ce script pédagogique ? […]"

Cette même mention de la commande institutionnelle apparaît aussi dans le comentaire d'une tutrice :

"[…] je pense que je vais peut-être réussir à, à **canaliser mon étudiante** et à parler de culture mais rester, finalement, dans **les objectifs de Madame B**."

Ainsi, c'est finalement l'évaluation qui détermine en partie la tournure que peut prendre la conversation pédagogique, autant l'évaluation par l'institution dermandeuse que l'évaluation du travail de l'apprenant par le tuteur, comme on le voit dans le commentaire du formateur ci-dessous :

"**Si vous parlez de Blanche-Neige** alors que vous êtes censé parler du goûter d'anniversaire à McDonald's, il y a un problème quoi […] Parce que sinon, **au moment de l'évaluation**, elle peut quasiment se retourner contre vous en disant 'Ah mais, je suis désolée, on n'a pas travaillé ça".

4. Conclusion : vers une appréhension post-dualiste de la conversation pédagogique

La dialectique qui se fait jour à travers l'analyse des debriefings menés après chaque séance de tutorat en ligne, entre improvisation et respect du contrat pédagogique, entre accueil de l'initiative de l'apprenant et apport métalinguistique fait écho à la finalité du projet lui-même qui porte cette dualité. Cadet et Cicurel (2017 : 264) notent ainsi : "Le but annoncé est double : les apprenants en langue doivent progresser dans leurs compétences orales et les professeurs stagiaires s'entraîner afin d'acquérir une compétence professionnelle". La communication a une double visée également, comme l'indiquent Vidal et Wigham (2017 : 126) : une visée didactique et une visée interactionnelle, avec une tension entre : "privilégier la

forme du message, en apportant une rétroaction contextualisée en temps réel, ou favoriser l'objectif communicatif et laisser l'apprenant aller jusqu'au bout de son expression". le tuteur revêt une "double posture" (Vidal et Wigham, 2017), la posture d'enseignant-correcteur et la posture d'interactant. Ces auteures (ibid. 147) citent Cicurel (2001 : 175) selon laquelle enseigner c'est aussi "réagir aux situations verbales émergeant dans la classe, à la parole spontanée de l'apprenant", "accepter une modification d'une trace initiale sans pour autant perdre l'objectif pédagogique" pour "convertir la production des apprenants en données d'apprentissage".

Ainsi l'on voit que dans l'ouvrage de 2017 (Guichno et Tellier), qui publie des analyses faites après les séances de debriefing, la conceptualisation de la conversation pédagogique tient compte de la dualité qui la constitue.

Guichon (2017 : 49), également, fait référence à une dualité de même type lorsqu'il cite Arndt et Janney (1991) pour définir une "communication émotive", intentionnelle, "à la croisée entre la communication émotionnelle (réponses spontanées à des états affectifs individuels) et la communication cognitive (l'expressions de propositions logiques au sujet de relations entre des concepts)."

Guichon (2017: 48) semblerait pencher, tout comme Cicurel ci-dessus, en faveur d'une prise en compte des éléments émergents dans l'interaction pédagogique, si tant est que ces moments restent "rares", dans la mesure où ils introduisent de la saillance : les "punctums pédagogiques" renvoient à la "mémorabilité d'une action pédagogique donnée" "augmentée par la saillance perceptuelle combinée à la saillance émotionnelle de l'énonciation de l'enseignant".

L'entrée par la surprise, dans une approche post-dualiste, permet de dépasser l'opposition entre visée didactique et visée interactionnelle, puisqu'au contraire chaque évènement saillant est une passerelle entre les deux.

C'est en se plaçant du point de vue de la réception par l'apprenant et non du point de vue de la planification par l'enseignant que l'on peut envisager de dépasser l'opposition entre planifié et non planifié, pour aller "de l'étonnement à l'apprentissage". Comme le formule en effet Thievenaz (2017 : 229), "Tout comme la connaissance, l'étonnement n'est pas un bien que l'on peut échanger ou monnayer, mais un processus dont on peut favoriser la survenue".

On voit comment, au-delà de la construction d'un concept didactique, le travail fait par l'équipe de chercheurs autour du corpus ISMAEL interroge l'acte même denseigner et d'apprendre, et le paradigme au sein duquel on l'appréhende.

Références

AZAOUI, BRAHIM (2017). Faire face aux imprévus techniques Enseigner l'oral en ligne–une perspective multimodale. In Guichon, N. et Tellier, M. (dir) *Enseigner l'oral en ligne – Une approche multimodale*. Didier, 116-134.

BROUSSEAU, GUY (1989). Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques. In Bednarz N., Garnier C. *Construction des savoirs Obstacles et Conflits*. CIRADE, Les éditions Agence d'Arc, 41-63.

BROUSSEAU, GUY (1996). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. *In* R. Noirfalise & M.-J. Perrin-Glorian (Eds), *Actes de la VIIIème école d'été de didactique des mathématiques*, 3-46. Clermont Ferrand : IREM.

BROUSSEAU, GUY (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, La Pensée sauvage.

CADET, LUCILE ET CICUREL, FRANCINE (2017). Réfléchir les pratiques enseignantes - de l'analyse des interactions didactiques à l'analyse des discours sur les pratiques. In Guichon, N. et Tellier, M. (dir) *Enseigner l'oral en ligne – Une approche multimodale*. Didier, 245-265.

DUTHOIT, EUGENIE ET COLON DE CARVAJAL, ISABEL. (2017). Solliciter et apporter de l'aide. In Guichon, N. et Tellier, M. (dir) *Enseigner l'oral en ligne – Une approche multimodale*. Didier, 91-124.

GUICHON, NICOLAS (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In GUICHON, NICOLAS ET TELLIER, MARION. (dir) *Enseigner l'oral en ligne – Une approche multimodale*. Didier, 29-58.

GUICHON, NICOLAS ET DRISSI, SAMIRA (2008). Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5 : 1, 185-217.

GUICHON, NICOLAS ET TELLIER, MARION (dir) (2017) Enseigner l'oral en ligne – Une approche multimodale. Didier.

GUICHON, NICOLAS, BLIN, FRANÇOISE, WIGHAM, CIARA R., THOUËSNY, SYLVIE (2014). *ISMAEL LEarning and TEaching Corpus*. Dublin, Ireland: Centre for Translation and Textual Studies & Lyon, France: Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages & Représentations.

MERCIER, ALAIN (1997). Le milieu et la dimension adidactique des relations didactiques. In BRUN, JEAN, CONNE, FRANÇOIS ET FLORIS RUHAL, (Eds.), Interactions didactiques, Analyse de protocoles entre didactique des mathématiques et

psychologie cognitive. Genève : Actes des premières journées didactiques de la Fouly, Didactique des mathématiques, 5-23.

PERRENOUD, PHILIPPE (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente*, 140 : 3, 123-144.

SENSEVY, GERARD (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *La revue suisse des Sciences de l'Éducation,* 28 : 2, 205-225.

THIEVENAZ, JORIS (2017). De l'étonnement à l'apprentissage, Enquêter pour mieux comprendre. De Boeck.

REMON, JOSEPHINE (2016). Prégnance de l'intime et pratique de la langue à distance : du chaos au développement langagier. In COLLIERE-WHITESIDE, CHRISTINE, VOISE, ANNE-MARIE ET BERCHOUD, MARIE. *Apprendre de l'intime : Entre littérature et langues*, L'Harmattan, 165-186.

REMON, JOSEPHINE (2017). Off-task space, autotelism and unveiling of the selfon a distance language learning forum. *QWERTY Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 2017, 12 (1), 12-38.

ROSIER, JEAN-MAURICE (2005). Le concept fantôme de "dévolution ". *Le français aujourd'hui*, 151,(4), 9-14. doi:10.3917/lfa.151.0009.

VIDAL, JULIE ET WIGHAM, CIARA R. (2017). Fournir des rétroactions en ligne. In GUICHON, NICOLAS ET TELLIER, MARION (dir) *Enseigner l'oral en ligne – Une approche multimodale*. Didier, 128-150.