



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

---

Balslev, K. (2017). Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-serie 2*, 67-77. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2017.230>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Kristine Balslev, 2017



# La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation

Réflexion

Recevoir

Echanger

Apprendre

Donner

Parole



# **FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS**

***THÈME: LA VERBALISATION AU CŒUR  
DE L'APPRENTISSAGE ET LA FORMATION***

Numéro coordonné par  
Edmée Runtz-Christan et Pierre-François Coen

Hors série N° 2, 2017

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung  
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen  
Conception graphique : Jean-Bernard Barras  
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



## ***Thème : La verbalisation au cœur de l'apprentissage et la formation***

Numéro coordonné par  
Edmée Runtz-Christan et Pierre-François Coen

### **TABLE DES MATIERES**

<i>La verbalisation au coeur de l'apprentissage et la formation</i> Edmée Runtz-Christan et Pierre-François Coen	7
<i>Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants</i> Elisabeth Nonnon	13
<i>Vers une véritable formation à l'oralité ?</i> Gaëlle Jeanmart	33
<i>Verbalisons ... mais de quoi parle-t-on ?</i> Anne Clerc-Georgy	47
<i>Converser pour former et se former</i> Daniel Martin	55
<i>Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative</i> Kristine Balslev	67
<i>Explorer la verbalisation, le dialogue et la discussion dans l'enseignement et la formation d'enseignants</i> Marcelo Giglio et Francesco Arcidiacono	79
<i>La place de la verbalisation dans les situations didactiques en mathématiques</i> Thierry Dias	91
<i>Quand la verbalisation devient un obstacle à la reconnaissance de l'expérience</i> Sandrine Cortessis	105
<i>A la découverte de l'oralité d'un cours</i> Nathalie Frieden	113



## ***Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative***

**Kristine BALSLEV<sup>1</sup>** (Université de Genève, Suisse)

### **Introduction**

Les activités langagières – ou verbalisations – sont partie intégrantes des dispositifs de formation, et constituent depuis quelques années un matériau d'analyse pour de nombreuses recherches dans le domaine de la formation des enseignants. Lorsqu'on prend comme objet d'analyse les activités langagières, que ce soit dans le cadre de la recherche ou de la formation, une question qui se pose est : quel statut leur accorder ? Les considérer comme un moyen de communication transparent ou un outil transformant, reconfigurant les savoirs et les expériences vécues ? Et dans ce cas, comment tenir compte de ce caractère transformateur ? Prenant appui sur le texte d'Elisabeth Nonnon (« La verbalisation en formation »), la présente contribution<sup>2</sup> pointe, dans un premier temps, quelques spécificités des activités langagières dans la formation des enseignants. Puis, dans un deuxième temps, met en avant les apports de la linguistique énonciative pour l'appréhension des processus de développement professionnel, notamment ceux en lien avec « l'articulation théorie-pratique ».

Par activités langagières dans la formation des enseignants, nous entendons toutes les activités débouchant sur la production de textes (écrits ou oraux) en lien à la fois avec l'activité professionnelle et avec les apports théoriques de la formation, et visant la formation ou le développement professionnel des enseignants. L'angle d'approche choisi ici est celui de l'articulation théorie-pratique guidé par la question « que signifie articuler théorie et pratique dans les discours de formation ? ». Reprenant les propos de Nonnon, il est question d'activités langagières *ordinaires*, distinctes des activités langagières provoquées par des dispositifs de recherche, et conduites dans le quotidien des acteurs de la formation des enseignants.

Les idées clés avancées par Elisabeth Nonnon sont commentées à la lumière d'une recherche fondamentale menée par le groupe TALEs<sup>3</sup> sur la construction des savoirs professionnels dans les entretiens de stage<sup>4</sup>.

---

1. Contact : Kristine.Balslev@unige.ch

2. Merci à Dominika Dobrowolska pour la relecture attentive et enrichissante de ce texte.

3. Le groupe de recherche TALEs – Théorie, Actions, Langage et Savoirs – est dirigé par Sabine Vanhulle. Cristian Bota, Sandra Pellanda Dieci, Edyta Tominska, Anne Perréard Vité et Kristine Balslev en sont les membres internes.

4. Recherche subventionnée par le Fonds National de Recherche Suisse intitulée « La construction de savoirs professionnels dans les stages en enseignement primaire », dirigée par la professeure Sabine Vanhulle (n°100019\_137959).



## **Pour une valorisation des activités langagières ordinaires**

Le texte de Nonnon cerne bien le rôle et les défis de la verbalisation dans la formation à l'enseignement en commençant par évoquer deux dispositifs «vedettes» importés des sciences du travail et fréquemment utilisés: l'entretien d'autoconfrontation et l'entretien d'explicitation. Nonnon met en avant les limites de ces deux démarches destinées, à l'origine à la recherche, et concernant des professions autres que l'enseignement. Leurs limites principales sont une conception «transparente» du langage dans l'entretien d'explicitation, la lourdeur technique et le caractère chronophage des autoconfrontations, ainsi que la non considération des caractéristiques propres de la verbalisation dans la formation des enseignants, spécifiquement de sa dimension épistémique.

Ces deux dispositifs ont fait l'objet d'une analyse par Bulea & Bronckart (2012) qui constatent, comme Nonnon d'ailleurs, l'usage fréquent des dispositifs d'analyse de pratiques issus des sciences du travail dans la formation des enseignants depuis quelques décennies. Dans ces dispositifs, les professionnels ou futurs professionnels sont confrontés à des situations d'activité réelle dans le but de les amener à des prises de conscience ou des mises en intelligibilité de certaines caractéristiques de leur métier (ou du métier auquel ils se destinent). L'autoconfrontation et l'entretien d'explicitation sont donc avant tout des dispositifs d'analyse des pratiques. Le premier « vise à ce que le formé se centre sur une tâche donnée, prenne conscience des diverses possibilités de réalisation de cette tâche ainsi que des diverses compétences qu'il mobilise à son égard, et qu'il enrichisse ce faisant les significations attribuées à son travail et à ses capacités » (Bulea & Bronckart, 2012, p. 133) ; le second « vise à ce que le formé se centre sur lui-même, prenne conscience de la manière dont il agit et vit ses actions, et ce faisant se comprenne en tant que sujet agissant » (p. 133).

Les pratiques de formation ordinaires méritent donc d'être étudiées au même titre que ceux émanant de dispositifs issus de la recherche. Nous pensons entre autres aux entretiens (dyadiques ou triadiques) de stage ; aux pratiques d'accompagnement de mémoires professionnels ; aux discussions et débats – entre pairs ou entre formés et formateurs – ayant lieu dans les séminaires d'analyse de la pratique. Parmi ces activités langagières, les entretiens de mentorat ont fait l'objet d'un nombre important de recherches (voir Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2008 ; Chaliès, Cartaut, Escalié & Durand, 2009), ainsi que les conversations professionnelles (Orland-Barack, 2006), ou les conversations collectives de mentorat (Ottesen, 2007). Mais qu'est-ce qui caractérise ces activités langagières de formation ?

## **Quelques particularités des activités langagières de la formation des enseignants**

Le texte de Nonnon identifie les particularités des verbalisations dans la formation des enseignants, notamment son caractère polyphonique et pluriréférentiel. Ce caractère polyphonique se révèle par une présence importante de discours rapportés pour parler de l'agir enseignant. Comme ce dernier est en grande partie verbal, un commentaire sur cet agir devient souvent du « dire sur du dire ». Dans notre recherche sur la construction des savoirs professionnels dans les entretiens



de stage, nous constatons que les enseignants en formation passent une grande partie de leur temps à relater ce qu'ils ont discuté avec leurs formateurs, ce qu'ils ont demandé et dit aux élèves, mais aussi ce qu'ils ont lu et entendu. Ceci se traduit par la présence de citations, et l'occurrence fréquente des verbes «dire», «parler», «discuter», «demander», «lire», etc. dans les verbalisations des enseignants en formation.

Ajoutons à cela le double destinataire de ces verbalisations engendré par les dispositifs en alternance : des acteurs du terrain professionnel et des acteurs du monde académique. Par exemple, dans le cas des mémoires professionnels ou des entretiens tripartites de stage, le formé doit produire des textes destinés à deux communautés discursives différentes (Bernié, 2002 ; Balslev & Gagnon, 2016), même si le destinataire principal est souvent le superviseur universitaire (Balslev et al., 2015 ; Bullough & Draper, 2004). Ces verbalisations à visée d'apprentissage ont en outre trois enjeux mis en avant par Vinatier (2015) : un enjeu épistémique, lié au cheminement du savoir ; un enjeu pragmatique, lié à la conduite de l'échange ; un enjeu relationnel, lié aux jeux de positionnements entre les interactants.

Une autre spécificité des verbalisations de la profession enseignante a été mise en avant par Bulea & Bronckart (2012), à savoir la présence des élèves et de leur agir dans les discours, commentaires et interprétations, des enseignants : « (...) l'interprétation de l'agir propre de l'enseignant est quasi indissociable de celle de l'agir des élèves, comme si une saisie exclusive du premier était inadéquate par rapport aux propriétés générales de l'activité, ou conduirait à une appréhension tronquée, «amputée» de celle-ci.» (p. 146).

Hybrides et complexes, ces verbalisations contiennent des traces visibles de processus d'apprentissage et de développement professionnel. Encore faut-il trouver des moyens d'interpréter ces traces.... Quels outils permettent de les appréhender ?

## **Prendre au sérieux la dimension langagière des activités de formation**

Bien qu'un nombre important de recherches dans le domaine de la formation des enseignants porte sur les activités langagières, la dimension proprement langagière n'est pas toujours prise en compte. En effet, ces recherches se basent souvent sur une conception instrumentale de la langue considérant que la langue a avant tout pour fonction de communiquer et de s'exprimer (Dufour, 1988).

Toutefois, lorsque la dimension langagière est prise au sérieux, elle débouche sur un rapprochement entre formation des enseignants et les sciences du langage. On trouve cet intérêt chez des chercheurs tels que Vanhulle (2009, 2013), Bucheton (2011) et Rabatel & Blanc (2011). En effet, du moment qu'on s'intéresse aux processus de formation et de développement professionnel, la prise en compte des dimensions langagières devient quasi incontournable. On veut savoir *comment* les formateurs accompagnent, évaluent, forment et *comment* les futurs enseignants apprennent et se développent. Former, évaluer, et accompagner se fait essentiellement par le biais d'activités langagières, ce qui donne lieu au questionnement suivant : comment les activités langagières contribuent-elles à la formation des





enseignants? Quelles activités langagières les formateurs proposent-ils pour accompagner leurs stagiaires? Comment les stagiaires parlent-ils de leurs expériences de stage? Comment ces derniers se réfèrent-ils à des savoirs dans leurs discours? Comment les formateurs réagissent-ils aux préoccupations formulées par les stagiaires (par des reformulations, par des questions poussant à développer des propos, par l'offre de conseils, etc.)? Comment les stagiaires répondent-ils aux suggestions de leurs formateurs?

Pour répondre à ces questions, deux options se présentent : 1) analyser les données verbales de manière inductive, par exemple en faisant une analyse de contenu et adoptant une conception instrumentale de la langue ; 2) se tourner vers les sciences du langage afin d'y puiser des caractéristiques linguistiques intéressantes pour l'étude des processus d'apprentissage et de formation, et cerner – pour reprendre les termes de Nonnon – « ce qui se joue dans la verbalisation et les échanges verbaux ». Arrêtons nous ici à la seconde option, en relevant les apports de la linguistique énonciative dans l'analyse des entretiens de stage. Cette approche est fondée sur la linguistique de Benveniste (1966) qui considère que « c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet. » (p. 259). La langue n'est donc pas seulement un moyen d'expression et de communication mais elle est un outil qui transforme le sujet.

### **L'approche énonciative : la mise en scène de soi et l'insertion d'autrui**

L'approche énonciative apporte des clés de lecture particulièrement intéressantes pour la compréhension de la construction d'un soi professionnel (Vanhulle, Dobrowolska & Mosquera Roa, 2015). Cette approche, telle que portée par Amossy (2010), Boch (2013), Boch & Rinck (2010) et Rabatel (2005, 2007, sous presse), investigate plusieurs phénomènes dont le positionnement, la construction d'un point de vue, la trace – ou l'absence de traces – de l'auteur dans le discours, et les formes d'effacement énonciatif (Rabatel, 2005).

Les recherches en formation des enseignants s'intéressent souvent aux questions identitaires. L'intérêt pour l'objet « identité » s'explique entre autres pour les raisons suivantes : 1) en formation professionnelle s'opère *de facto* des changements identitaires parce que se former signifie en partie passer du statut d'étudiant au statut de stagiaire-futur professionnel puis à celui de professionnel ; 2) s'approprier des savoirs ne consiste pas seulement à « emmagasiner » des savoirs mais à se les approprier et les subjectiver (Vanhulle, 2009), ce qui implique un positionnement par rapport à ces savoirs (Dobrowolska, Balslev, Tominska, Mosquera Roa & Vanhulle, 2016). En d'autres termes, on peut mettre en mots, commenter ou rendre compte d'une théorie en y adhérant totalement, en s'effaçant partiellement, en en prenant distance par une contre-argumentation. Dans tous les cas, en s'énonçant le sujet propose – de manière plus ou moins consciente – un point de vue.

En produisant des discours, oraux ou écrits, le sujet se met en scène, donne une image de lui-même, propose inévitablement un *ethos*. La fonction première de l'*ethos* est de rapporter le discours à une source fiable et à un locuteur digne de confiance (Amossy, 2010). Même si le but principal des activités langagières, telle que l'analyse de la pratique, n'est pas de proposer un *ethos*, celui-ci est un ingrédient important

des discours de la formation. De plus, ces discours sont *de facto* des discours de transition, entre le rôle d'étudiant et le rôle de professionnel. Ces aspects imprègnent donc fortement les discours de formation.

L'éthos discursif tel que présenté par Amossy (2010) repose sur l'idée d'un «je» à la fois agi et agissant et sur l'idée – issue de l'analyse conversationnelle (Mondada, 2005 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005) – que des choses se jouent dans l'échange en face à face. Bien que les jeux de positionnements se configurent en amont de l'interaction (par exemple : un formateur et un stagiaire ne bénéficient pas du même statut, l'un endosse une position «haute» et l'autre «basse»), ils peuvent être renforcés, atténués ou effacés pendant l'échange en fonction de la manière dont les interactants endossent leurs statuts. Les discours de formation présentent des *ethos* réflexifs (Dobrowolska, 2013), mais aussi professionnels, par moments scientifiques, pouvant être collectifs ou individuels (Amossy, 2010).

Boch (2013) et Boch & Rinck (2010) s'intéressent au positionnement dans les discours scientifiques. Les outils linguistiques de l'énonciation que ces auteurs convoquent sont adaptés aux discours de formation, qu'ils soient oraux ou écrits. Nous pensons notamment au positionnement de l'auteur dans le texte et à l'insertion des sources (comment intégrer, dans son texte, les textes d'autrui ?) (Boch, 2013, p. 545). Dans notre recherche sur les entretiens triadiques de stages, par exemple, nous étudions la manière dont les enseignants en formation se mettent en scène et se positionnent lorsqu'ils parlent de leurs stages et la façon dont ils insèrent «de la théorie» dans leurs discours. Ceci est particulièrement intéressant pour saisir la forme que prend l'articulation théorie-pratique dans les énoncés des personnes en formation. En analysant les pronoms personnels et verbes utilisés, nous sommes à même de pointer différentes manières de se mettre en scène (Dobrowolska et al., sous presse). Par exemple dans nos corpus, nous constatons que les enseignants en formation se mettent en scène en tant que :

- «je» *qui présente et gère l'exposé* («je vais présenter», «je passe à la conclusion»)
- «je» *qui réfléchit* («je me suis dit», «je me suis demandé», «j'ai voulu approfondir»)
- «je» *qui agit* («je vais faire», «j'ai commencé par», «j'ai travaillé»)
- «je» *qui a des croyances et des désirs* («je crois», «j'avais envie de...»)
- «je» *qui observe* («j'ai vu», «j'ai pu prendre des informations», «j'ai remarqué»).

Nous mettons le «je» entre guillemets parce que celui-ci peut aussi être représenté par d'autres pronoms, notamment «nous» et «on».

Le choix des pronoms par les enseignants en formation révèle aussi un va-et-vient entre une mise en scène d'un soi faisant partie d'un collectif ou d'un soi individuel. Les EF parlent tantôt en «je», tantôt en «on» ou en «nous» se référant à l'ensemble des enseignants ou des étudiants, ou encore à son formateur de terrain et ses élèves. Ce passage se fait souvent sur des temps très courts, par exemple au sein d'un seul tour de parole. L'entrée par l'éthos discursif, permet de cerner les formes d'engagement dans les dispositifs proposés de la personne en formation (Dobrowolska, 2013).



## L'insertion d'autrui dans le discours

L'injonction d'articuler théorie et pratique est au cœur des formations en alternance intégrative (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007). Pour reprendre les mots de Nonnon, il s'agit pour l'enseignant en formation d'articuler différentes « sphères d'activité », le confrontant à une grande « hétérogénéité de sources et de discours ». De cette injonction, les étudiants retiennent généralement la nécessité de faire référence à des cours, des prescriptions, des auteurs, des concepts, des modèles théoriques lorsqu'ils analysent leurs pratiques. Ainsi, dans leurs discours s'insèrent des discours d'autrui, d'où le caractère polyphonique et pluriréférentiel – renforcée par le double destinataire (réfèrent académique et réfèrent du terrain professionnel) du discours de formation. Une analyse fine de leurs productions, écrites ou orales, permet de voir comment les étudiants se débrouillent avec cette injonction.

Afin de cerner la présence des savoirs académiques dans les entretiens de stage, nous analysons ci-dessous les extraits d'entretiens dans lesquels les enseignants en formation se réfèrent à de la « théorie », en faisant explicitement référence à des auteurs spécifiques. Ci-dessous, nous présentons quelques exemples d'insertion d'autrui dans les entretiens des enseignants en formation que nous commentons en fonction du rapport qu'ils instituent avec les références, et entre les pratiques professionnelles et les références, et en fonction de la manière dont ils se mettent en scène. Les extraits proviennent d'entretiens tripartites, impliquant un superviseur universitaire, un enseignant accueillant un stagiaire (nommé aussi tuteur) et un enseignant en formation. Durant cet entretien, l'enseignant en formation doit présenter une problématique ou faire une analyse de sa pratique en mobilisant des éléments théoriques issus de sa formation.

Ces extraits proviennent d'une recherche plus large (composées de tous les entretiens de stage en responsabilité de 11 étudiants durant leur dernière année de formation) menée par le groupe TALEs, analysant les entretiens de stage avec une grille d'analyse nommée ADAP (pour « Analyse de discours et d'apprentissage professionnel », Vanhulle, 2013). La grille contient plusieurs entrées, concernant à la fois le contenu des interactions, les aspects de mise en discours, les dynamiques interactionnelles, les régulations qui ont lieu pendant les interactions. Concernant le contenu des échanges, nous repérons les savoirs dans les interactions (académiques, institutionnelles, pratiques ou issus de l'expérience). Les extraits ci-dessous sont énoncés par les enseignants en formation, font référence à un auteur travaillé pendant la formation (savoirs académiques), et ils sont analysés sous l'angle de leur mise en discours, notamment le positionnement de l'étudiant face à ces savoirs.

Extrait 1 : Lincoln & Guba (la triangulation) <sup>1</sup>

*J'ai un **petit truc**, **petit tableau** de Lincoln et Guba<sup>5</sup> (...) ça rejoint vraiment ce dont je parle, c'est que en articulant justement l'observation des apprentissages, les productions des élèves (...) en combinant tout ça **on** arrive à se donner les moyens d'avoir une vue d'ensemble.*

5. Lincoln & Guba ont publié des ouvrages sur la méthodologie, notamment sur la triangulation, et c'est à cela semble-t-il que l'étudiante fait référence.



Dans cet extrait, nous constatons une insertion d'un autrui théorique dans les verbalisations, qui est mis en lien directement avec les intentions et le projet de l'étudiant. Cette manière de faire référence à une théorie, dénote un rapport utilitariste à celle-ci. Les qualificatifs «petit truc, petit tableau» ont pour effet de minimiser les références. Ensuite, en mettant en lien ces références avec ses propres paroles et en reformulant, l'étudiante montre une utilisation directe de cet apport théorique. Elle se met en scène en tant que personne qui se réfère à un autrui théorique en lui accordant une place modeste et en renforçant son propre discours. Puis, elle utilise un «on» généralisant le discours et englobant l'ensemble des enseignants. Pour faire face à l'exigence «d'articuler théorie et pratique», l'étudiante montre que l'outil qu'elle a élaboré s'appuie sur des travaux scientifiques. Il est probable que la présence du référent universitaire, l'amène à s'appuyer sur des modèles théoriques et montrer un «ethos académique». Notons encore que ce qu'elle dit de cette référence théorique est directement en lien avec le terrain professionnel puisqu'il s'agit d'«observer les apprentissages et les productions des élèves».

Extrait 2 : Lincoln & Guba (la triangulation) 2

***il faut observer, il faut parler, il faut voir ce qui est fait, et puis je trouve important cette triangulation, de tout combiner et du coup aussi de combiner les différentes organisations sociales parce qu'on découvre des choses différentes (...) c'est pour ça c'est toutes ces combinaisons de la triangulation de Lincoln et Guba et de ces organisations sociales nous donnent plein d'informations***

Dans cet extrait, l'étudiante commence par citer des injonctions avec une expression déontique<sup>6</sup> «il faut», puis se positionne en valorisant ces injonctions «je trouve important...» en justifiant la raison pour laquelle «la triangulation de Lincoln et Guba» est importante. L'utilisation du «il faut» accentue l'importance des prescriptions dans l'agir enseignant, puis l'atténue avec l'expression logique<sup>7</sup> «je trouve important», laissant entendre qu'elle ne fait pas que se soumettre à des prescriptions mais qu'elle les valorise aussi. Là encore, s'opère un déplacement de l'énonciation en «je» vers l'énonciation en «nous» englobant l'ensemble des enseignants.

Extrait 3 : Perrenoud et Saint-Laurent (la différenciation)

*donc en fait j'suis partie de la définition de Perrenoud qui dit «différencier c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous, mais c'est surtout, mettre en place une organisation du travail et du dispositif didactique qui place régulièrement chacun dans une situation optimale et d'abord ceux qui ont le plus à apprendre» et plus loin il dit que la différenciation «exige des méthodes complémentaires» et après j'me suis basée sur Saint-Laurent en fait qui met en avant six composantes de la différenciation de l'enseignement donc il parle des contenus et des stratégies d'enseignement le soutien à l'élève, de type d'étayage, les activités différenciées et le groupe flexible donc ça c'est ce que j'avais plutôt traiter, la prise en compte des besoins socioaffectifs des élèves à risque, le matériel, les travaux et les examens datés et l'organisation flexible du*

6. L'ordre du devoir : ce que quelqu'un pense qu'il doit faire selon les normes morales, sociales ou éthiques (cf. Bronckart, 1996 ou Vanhulle, 2009).

7. L'ordre de la loi, de la doxa, de la prescription, de la vérité générale etc. (Bronckart, 1996 ; Vanhulle, 2009).



*temps et de l'espace et ces deux derniers c'est ce qui englobe tout (...) plus loin il explique que «pour mettre en application l'enseignement différencié il faut tenir compte d'éléments très concrets, tels que le temps d'enseignement, l'horaire des activités l'arrangement des bureaux, l'organisation de l'espace et le contrôle des distractions» (...) donc voilà. Et moi en fait, j'ai plutôt décidé de m'axer en fait sur les activités différenciées et les groupes flexibles parce que c'est plutôt **ce que j'ai fait en fait***

Cet extrait est particulièrement intéressant pour comprendre une manière d'articuler théorie et pratique. L'étudiante commence par accorder une place centrale à la définition de Perrenoud puisqu'elle dit *être partie* de celle-ci puis dit *s'être basée sur* Saint Laurent. Son discours reflète donc un point de départ théorique : en énumérant des extraits issus des deux textes qu'elle cite et sans donner son propre point de vue sur ces auteurs. On peut imaginer qu'elle s'adresse en premier lieu au référent universitaire, et qu'elle se met en scène en tant qu'étudiante. Puis elle fait part d'une décision en lien avec les actions en classe. On voit dans cet extrait un point de bascule : le début de l'entretien met la théorie en avant puis l'action en classe prend le dessus «j'ai décidé de m'axer sur les activités différenciées parce que c'est ce que j'ai fait». L'étudiante passe de discours rapportés à une mise en scène d'un soi professionnel avec l'utilisation de verbes d'action.

Extrait 4 – Davies (l'évaluation en cours d'apprentissage) :

***je vais citer** souvent le livre de Anne Davies, **je vais vous le montrer**, donc c'est l'évaluation en cours d'apprentissage, **je me suis beaucoup inspirée de ce livre en fait** (...) et pour commencer je vais vous dire une petite citation d'Anne Davies «quand nous procédons à une évaluation formative nous rassemblons des éléments d'informations sur l'apprentissage de l'élève afin d'éclairer notre enseignement et d'aider les élèves à apprendre davantage» donc en fait moi d'après ce constat **je me suis quand même posée la question suivante : dans quelle mesure peut-on évaluer l'apprentissage dans les petit degrés ? Et donc c'est la question de ma problématique***

Dans ce dernier extrait, on voit un autre rapport se dessiner. L'étudiante valorise l'ouvrage en question (Anne Davies) en disant qu'elle va le *citer*, le *montrer* et qu'elle s'est beaucoup *inspirée* de ce livre. Mais après l'avoir cité, elle entre en dialogue avec le texte – en le questionnant – et ce faisant atténue la force de ce qui est dit, en se référant à ce qu'elle a vécu en stage. Ce processus peut être considérée comme une «privatisation des lectures», mentionnée par Nonnon. C'est aussi son expérience de stage (dans une classe de 1-2 P, élèves de 4 à 6 ans), qui l'amène à entrer en dialogue avec le texte.

## Conclusion

À partir du texte de Nonnon, après avoir appuyé la valorisation des pratiques de formation ordinaires, nous avons d'abord cherché – sur la base entre autres de travaux menés par le groupe de recherche TALEs – à compléter les caractéristiques des activités langagières issues de la formation à l'enseignement.

Nous avons ensuite pointé l'importance de tenir compte de certaines de ces caractéristiques langagières en mettant en exergue les apports de la linguistique



énonciative et en développant plus particulièrement son éclairage sur les stratégies que les étudiants adoptent pour faire face à la demande d'« articuler théorie et pratique » dans les entretiens tripartites de stage, ou – pour reprendre les termes de Nonnon – l'articulation entre contenus de savoirs constitués et les savoirs professionnels issus de l'expérience. L'intention, dans cette deuxième partie, était de comprendre comment les étudiants intègrent différentes sources de savoirs dans leurs discours, notamment les savoirs considérés comme théoriques. Les extraits commentés mettent en évidence différentes formes de référence à la théorie. Les verbalisations commentées montrent qu'ils adoptent plusieurs postures face à « la théorie » allant de la soumission (« il faut ») à l'utilitarisme (« utilisation d'un truc provenant de recherches ») en passant par le questionnement (« je me suis demandé... »). En s'intéressant à la manière dont le locuteur se met en scène et intègre des discours « théoriques » dans son propre discours, nous pouvons mieux comprendre comment les enseignants en formation articulent théorie et pratique et saisir quelques représentations tenaces dans la formation à l'enseignement, notamment le fait que la théorie doit s'appliquer et être utile. De plus dans les quatre extraits analysés, les enseignants en formation ont choisi des auteurs proposant des outils directement applicables en classe. On peut dès lors se questionner par ce qu'on entend par « apport théorique ». On voit que les enseignants en formation choisissent des textes proches de la pratique. Ces représentations sont susceptibles d'être revues grâce à des dispositions de formation. Par exemple en insistant davantage sur la perception des événements vécus en stage et en considérant que la théorie n'est utile et applicable mais offre des grilles de lecture, d'intelligibilité de ces événements. Ou encore en demandant aux étudiants comment ils distinguent « la théorie » de « la pratique ».





## Références

- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi : Ethos et identité verbale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera Roa, S., & Tominska, E. (2015). Entretiens de stage : interventions discursives des tuteurs dans l'évolution des préoccupations des enseignants en formation. Dans K. Balslev, L. Fillietaz, S. Cartaut-Ciavaldini, & I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 381-314). Paris : L'Harmattan.
- Balslev, K., & Gagnon, R. (2016). Effets de la double posture formateur/chercheur sur l'écriture de recherche. Dans F. Ligozat, M. Charmillot, & A. Muller (dir.), *Le Partage des Savoirs dans les Processus de Recherche en Education*. Bruxelles : de Boeck.
- Bernié, J.P. (2002). L'approche des pratiques langagières à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de Pédagogie*, 141, 77-88.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : NRF.
- Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, 13(3), 543-568.
- Boch, F., & Rinck, F. (2010). Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. *Lidil*, 41, 5-14.
- 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, & L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 207-224). Paris : Riveneuve Editions.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bulea, E., & Bronckart, J. P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raido*, 6(11), 131-148.
- Bullough Jr, R. V., & Draper, R. J. (2004). Making Sense of a failed Triad : mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- Dobrowolska, D. (2013, novembre). *Ethos comme ingrédient du discours « réflexif » ou du discours « attendu » des enseignants en formation lors des entretiens de stage*. Actes du Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation. Université de Nantes & CREN de Nantes. Disponible sur le site : [http://www.cren.univ-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID\\_FICHIER=2285977](http://www.cren.univ-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHIER=2285977).
- Dobrowolska, D., Balslev, K., Tominska, E., Mosquera Roa, S., & Vanhulle, S. (2016). Discours académiques et discours professionnels. *Phronesis*, 5 (3-4), 28-41.
- Dufour, D. R. (1988). L'apport de certaines sciences du langage aux sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 84, 57-85.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. A. J., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168-186.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Collin.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Lausanne : Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues : knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(1), 13-31.
- Ottesen, E. (2007). Teachers "in the making" : Building accounts of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 612-623.
- Rabatel, A. (2005). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation. Dans J. Bres, P. P. Haillet, S. Mellet, H. Nolke, & L. Rosier (dir.), *Dialogisme et polyphonie*. Bruxelles : de Boeck Duculot.
- Rabatel, A., & Blanc, N. (2011). Construire une expertise dans et par les discours professionnels. *Lidil*, 43, 5-10.
- Rabatel, A. (2016). Agir professionnel, point de vue et mobilité emphatique. *Phronesis*, 5 (3-4), 5-15.
- 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.



- Vinatier, I. (2015). Des entretiens de conseil problématiques entre conseillers pédagogiques et enseignants débutants : domination ou congruence ? Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut, & I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. Paris L'Harmattan.
- Vanhulle, S., Dobrowolska, D., & Mosquera Roa, 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 questions*, 19, 111-121.