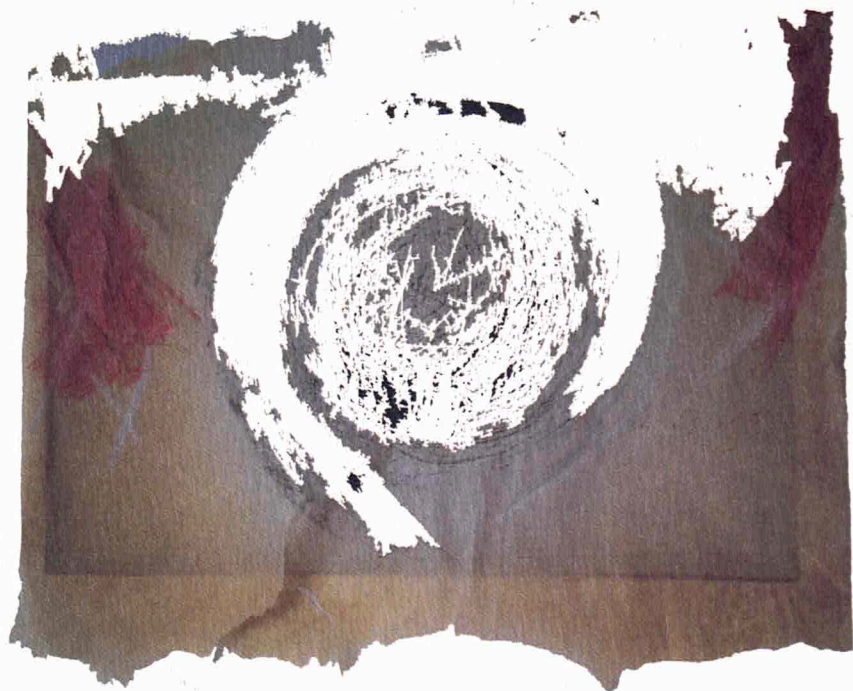
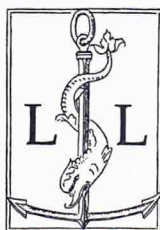


Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants



Ouvrage coordonné par Kristine Balslev,
Ecaterina Bulea Bronckart,
Véronique Laurens et Laura Nicolas



Empêchements didactiques et construction de savoirs d'ingénierie chez des étudiants stagiaires de français langue étrangère

Véronique Laurens

Université Sorbonne Nouvelle, Diltec

La formation des enseignants dans le champ du français comme langue étrangère (FLE) est construite depuis près de cinquante ans, sur le plan de l'ingénierie didactique, autour des hypothèses, des principes et des techniques relevant d'une orientation communicative/actionnelle de l'enseignement des langues étrangères (Beacco, 2007 ; Courtyllon, 2003 ; Puren, 2004, 2009 ; Robert *et al.*, 2011). Cette orientation promeut une approche intégrée de toutes les dimensions de la langue (fonctionnelle, discursive, linguistique, socio-culturelle) et l'articulation d'activités d'enseignement permettant de placer l'apprenant dans une posture active, où il va être amené à (inter)agir avec d'autres pour construire sa capacité à comprendre, à mémoriser et à s'exprimer dans la langue nouvelle. Cependant, l'analyse des pratiques effectives d'enseignement montre une appropriation lente de cette orientation, notamment en raison du phénomène de sédimentation des pratiques (Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005) et de la prégnance de modèles d'enseignement issus de différentes traditions didactiques se transmettant au travers du vécu scolaire par lequel tout enseignant en formation est passé en tant qu'élève (Cadet & Causa, 2005, 2006 ; Garcia-Debanco, 2008). Pour tenter de comprendre ce qui fait obstacle entre héritage scolaire et orientation didactique communicative/actionnelle, nous proposons d'observer ce qui se joue en termes d'appropriation de savoirs d'ingénierie chez des étudiants stagiaires entre la formation à l'approche communicative/actionnelle en FLE (dans le cadre d'un cursus de master) et les premiers pas de la pratique (Laurens, 2013, 2020).

Comment situer la notion d'obstacle au regard de la formation à l'ingénierie didactique en FLE, en lien avec le développement de la réflexivité d'étudiants en formation ? Dans cet article, des moments critiques portant sur la mise en œuvre d'activités sont identifiés et commentés par deux étudiantes stagiaires lors du visionnage de leurs premiers cours. Ces

moments critiques constituent des empêchements didactiques (Tobola Couchepin, 2017 ; Vuillet, 2017) dont le repérage et l'analyse par les étudiantes stagiaires révèle le caractère potentiellement formatif, à relier à l'évolution possible des pratiques effectives de ces étudiantes. L'analyse proposée ici permettra de déterminer le rôle des contenus de formation ciblés sur les savoirs d'ingénierie dans la capacité à nommer et à dépasser les empêchements vécus et commentés, et ainsi à faire ressortir la réflexivité des étudiants stagiaires à propos des savoirs d'ingénierie en circulation et en construction entre formation et terrain.

1 Entre formation et terrains en FLE : une résistance majeure

En didactique du FLE, on peut avoir l'impression que, sur le plan des savoirs à et pour enseigner dans le cadre de l'orientation communicative/actionnelle, tout a été posé, décrit, recommandé, prescrit et qu'il n'y a plus rien à en dire, plus rien à actualiser : cette impression est à questionner, d'une part, parce que l'évolution constante des contextes et des publics amène à faire sans cesse évoluer les réponses d'ingénieries didactiques contextualisées ; d'autre part, parce qu'il y a somme toute eu peu de recherches portant sur l'appropriation des savoirs et des savoir faire liés précisément à l'orientation communicative/actionnelle. De ce fait, entre les textes didactiques prescripteurs, la formation des enseignants et les pratiques effectives, il y a comme un angle aveugle. Ceci conduit, par exemple, Cambra Giné à souligner que les formateurs se demandent souvent pourquoi des notions inlassablement travaillées en formation ne passent pas dans les pratiques d'enseignement des langues (2003, p. 219) ; ou encore Beacco à questionner l'impact d'une formation en didactique du FLE sur l'évolution des manières de faire traditionnelles (2007, p. 48).

L'observation du développement de l'agir d'enseignants novices en FLE amène inévitablement le didacticien du FLE, souvent à la fois chercheur et formateur, à se confronter à ce qui résiste, à ce qui freine l'appropriation des savoirs vus en formation, notamment les savoirs d'ingénierie didactique liés à la construction et à la mise en œuvre de séquences d'enseignement-apprentissage. Cette confrontation croise deux plans d'interrogations et d'investigations : un plan macro situé au niveau de l'évolution des réflexions et orientations méthodologiques dans le champ du FLE et un plan micro relevant des pratiques effectives contextualisées des enseignants. Sur le plan macro, on constate que la didactique du FLE est marquée par une résistance majeure depuis près de cinquante ans, à savoir le décalage entre les travaux portant sur les savoirs d'ingénierie liés à l'orientation communicative / actionnelle de l'enseignement des langues et les pratiques effectives des enseignants. Une voie d'accès à la compréhension de ce décalage, afin de situer ce qui résiste, ce qui fait obstacle, consiste en l'analyse sur un plan micro d'exemples d'empêchements

didactiques rencontrés par des étudiants stagiaires dans leurs premiers pas en cours de FLE. Envisager la question des obstacles sous l'angle de la formation des enseignants de FLE, c'est tenter de voir en quoi les empêchements didactiques peuvent être des opportunités d'action, de réflexion, de développement professionnel pour l'enseignant novice, en tension entre la formation et le terrain, et également des opportunités méthodologiques, théoriques pour interroger en retour les contenus de formation et aiguiller la recherche dans cette discipline.

2 La formation en FLE entre ingénierie et réflexivité

La dimension proprement ingénierique est toujours présente dans les programmes de formation d'enseignants de FLE. Des années 1960 aux années 1990, elle en a même été la composante essentielle. Mais le questionnement sur le passage de la formation à la pratique et la difficile, lente et complexe transformation des savoirs de la formation en pratiques professionnelles a amené à considérer que la dimension d'ingénierie didactique seule ne suffisait pas à la formation des enseignants (Castelloti & De Carlo, 1995 ; Grandcolas & Vasseur, 1999 ; Cambra Giné, 2003). À partir des années 1990 et du recours à la notion de praticien réflexif, introduite par Schön (1994), la dimension réflexive s'est imposée, dans les programmes de formation en FLE (Causa, 2007a), comme ailleurs en sciences de l'éducation. Cela a donné lieu notamment au fait que les étudiants futurs enseignants soient invités à produire différents types d'écrits ou d'oraux à caractère réflexif leur permettant de se situer en tant que sujets apprenants, pensants et agissants par rapport à différents aspects de leur appropriation de savoirs et de savoir faire, sur leurs chemins de professionnalisation (par exemple, journaux de bord d'apprentissage ou de formation, analyses d'observations de classes, rapports de stage, biographies langagières, portfolios, entretiens d'explicitation ou d'auto-confrontation, etc.) (Cadet, 2004 ; Causa, 2007b ; Galligani, 2014 ; Molinié, 2015 ; Vanhulle, 2009). Ces productions réflexives installées aujourd'hui dans les formations académiques semblent pertinentes quand elles permettent de dépasser le caractère purement descriptif et prescriptif des contenus d'ingénierie didactique en mettant le sujet dans une position de questionnement entre ses représentations, ses croyances et modèles et les savoirs en construction. Cependant, la production d'écrits ou d'oraux réflexifs orientés essentiellement sur le sujet, notamment sur son parcours de vie, de formation, au contact des langues, reste périphérique à la formation si elle n'est pas centrée sur l'appropriation des savoirs didactiques, entre autres ceux relevant de l'ingénierie, c'est-à-dire de la langue et de son enseignement (Schneuwly, 2015).

En didactique du FLE, il y a comme un effet de balancier entre deux grandes époques autour du « tout ingénierie » des années 1960 aux années 1990 et du « tout réflexif » des années 1990 à aujourd'hui. Cette

dichotomie mérite amplement d'être dépassée. Il faut envisager la dimension d'ingénierie et la dimension réflexive de la formation des enseignants de FLE comme intrinsèquement liées et complémentaires. En effet, les questionnements sur la langue et les démarches d'enseignement sont à la base de la constitution des contenus de formation en méthodologie de l'enseignement. Le vécu du sujet enseignant est à travailler pour développer la réflexivité située afin de faire émerger son rapport à la langue, aux langues, les dimensions de son parcours d'apprentissage des langues, etc. En découvrant et en s'appropriant des savoirs d'ingénierie, l'enseignant réfléchit à ce qu'il peut en faire concrètement, en les situant par rapport à des principes méthodologiques et à un contexte d'utilisation réel ou potentiel ; de la même manière, un temps d'analyse introspective sur ses représentations et sa pratique amène l'enseignant à se confronter aux savoirs d'ingénierie et à leur utilisation.

3 Outiller la réflexivité avec les notions de répertoire didactique, de modèle-obstacle et d'empêchement didactique

La notion de répertoire didactique (Cicurel, 2002) recouvre l'ensemble des représentations, croyances, modèles et savoirs que l'enseignant a à sa disposition (Woods, 1996 ; Cambra Giné, 2003). Ce qui peut faire obstacle à l'appropriation des savoirs d'ingénierie de l'approche communicative / actionnelle, ce sont les représentations et les croyances ainsi que les modèles intériorisés (Causa, 2012) ou les modèles disciplinaires en acte (Garcia-Debanc, 2006 ; Garcia-Debanc & Sanz-Lecina, 2008) forgés au travers de l'héritage scolaire. Pour l'enseignement du FLE, Cadet et Causa ont souligné que les modèles intériorisés sont souvent issus de l'enseignement du français langue première (FL1) et des langues étrangères en contexte scolaire (2005, 2006). Ils sont comme disponibles et déjà-là pour les enseignants novices. En ce sens, ce sont potentiellement des ressources à disposition mais aussi des sources de résistance ou d'obstacles vis-à-vis des savoirs de la formation. En FL1, Garcia-Debanc a mené des travaux sur les pratiques effectives des enseignants débutants et a montré que les choix opérés par les enseignants novices dans la planification et l'animation de leurs cours révèlent des modèles en acte de la discipline français appartenant à des configurations didactiques du FL1 de différentes époques qui peuvent être différentes dans leurs principes, leurs objets, leurs méthodes. Ces modèles peuvent donc se trouver en tension, voire en contradiction. Ce qui permet d'expliquer les écarts entre le prévu et le réalisé, c'est-à-dire entre la configuration didactique recommandée par la formation et la version hybride réalisée par l'enseignant novice.

Dans cette contribution, la notion de modèle intériorisé ou de modèle disciplinaire en acte est mise en perspective avec la notion de conception-obstacle proposée par Astolfi et Peterfalvi (1993), à la suite de l'obstacle épistémologique établi par Bachelard (1938). Astolfi et Peterfalvi ont

proposé la notion de conception-obstacle en partant du constat que si des conceptions n'évoluent pas après un apport formatif ou informationnel, c'est qu'il existe des conceptions sous-jacentes qui font obstacle. Il s'agit alors d'identifier, d'interroger, d'explicitier ces conceptions et l'écart qui les sépare de l'apport formatif. On voit ici comment les modèles intériorisés ou les modèles disciplinaires en acte peuvent être autant de modèles-obstacles à confronter aux savoirs en cours d'acquisition pendant la formation et dans les premiers pas de la pratique. La formation s'avère alors devoir s'organiser comme un espace de mise en tension entre opinions, connaissances et attitudes au regard des savoirs de la formation (Vanhulle, 2006).

Les modèles-obstacles sous-jacents peuvent sous-tendre dans la pratique des empêchements didactiques. En nous appuyant sur les travaux de Tobola Couchepin (2017, et ici même), de Vuillet (2017) et de Gabathuler et Vuillet (ici même), nous entendons par empêchement didactique ce qui est lié aux actions de l'enseignant et qui entrave le processus d'apprentissage. Les obstacles didactiques auxquels se trouve confronté l'apprenant peuvent trouver leurs sources dans des empêchements didactiques liés aux choix didactiques et pédagogiques de l'enseignant et à ses outils (types d'activités, modalités de mise en œuvre, matériel, supports, etc.). Amener les étudiants stagiaires en formation à questionner des moments critiques permet de repérer ces empêchements et de nourrir la réflexion afin d'envisager des régulations possibles de l'action de l'enseignant pour dépasser ces empêchements.

4 La trame méthodique repère comme outil de formation à l'enseignement du FLE : ingénierie, dimension réflexive et modèles-obstacles en vis-à-vis

Dans le cadre des formations que nous mettons en œuvre en master de didactique du FLE, nous avons recours à une modélisation didactique, celle de la trame méthodique repère (TMR), bâtie sur les hypothèses et les principes de l'approche communicative / actionnelle. Cette modélisation fait partie des savoirs d'ingénierie et revêt une dimension réflexive qui conduit les étudiants à questionner la langue et leurs manières d'envisager son enseignement (Laurens, 2013, p. 221-222).

La TMR est une modélisation didactique qui synthétise les hypothèses sur l'enseignement-apprentissage, les principes et les techniques propres à l'orientation communicative-actionnelle de la didactique du FLE. C'est un outil inscrit dans une histoire longue ; en ce sens, il est palimpseste, fait de plusieurs couches sédimentées, représentant le paradigme méthodologique dans lequel évolue la didactique du FLE depuis les années 1960 (Laurens, 2013, 2017, 2020 ; Lemeunier & Laurens, 2019). Ses fonctions sont de deux ordres : d'une part, déterminer le quoi enseigner, les objets

d'enseignement ; et d'autre part, planifier et mettre en place le comment enseigner au travers des activités d'enseignement à concevoir et à articuler en cohérence. Pour déterminer les objets d'enseignement, il s'agit d'apprendre à cibler une tâche (autour d'un genre ou d'une fonction langagière), à déterminer les objectifs liés à cette tâche (pragmatique / fonctionnel, linguistico-discursif, socio-culturel/socio-linguistique), à sélectionner les documents supports qui vont permettre de travailler les objectifs et de réaliser la tâche visée. Les activités d'enseignement sont pensées dans un fil chrono-logique (Courty, 2003) propre à l'apprentissage en langue étrangère, à travers trois grandes étapes possibles de compréhension, de traitement de la langue et de production. Chacune de ces étapes peut se décliner en phases d'activités distinctes (pour la compréhension : anticipation, compréhension globale, compréhension détaillée ; pour le traitement de la langue : repérage et conceptualisation ; pour la production : systématisation et tâche finale). Il s'agit aussi de se former aux modalités de mise en œuvre des activités et de savoir les diversifier et les adapter.

Les principes d'ingénierie didactique à la base de la TMR pour fonder la conception de séquences didactiques selon l'orientation communicative / actionnelle sont les suivants :

- mettre en place une approche intégrée de la langue (situations de communication, genres, fonctions), en partant de situations de communication, en abordant la langue par des objets comme le genre ou la fonction langagière ;
- adopter une approche globale interactive par étapes (non linéaire) de compréhension de documents, en sélectionnant des textes sources pertinents par rapport aux besoins des apprenants ;
- mettre les apprenants dans une posture active par le biais de micro et macro tâches, en nourrissant à la fois le sentiment de coopération entre apprenants, avec l'enseignant, et le développement de l'autonomie ;
- privilégier une démarche inductive explicite du travail sur la langue, en mettant l'apprenant en situation de réfléchir par lui-même et avec les autres au fonctionnement de la LE et d'en formuler des règles-repères avec ses mots.

Les principes d'ingénierie didactique sont à interroger par les étudiants en formation du point de vue de leur réflexivité sur leur futur métier d'enseignant de FLE. L'utilisation de la TMR comme outil de formation et son appropriation par les enseignants pour apprendre à concevoir des séquences amène à développer la réflexivité sur l'objet langue et la démarche d'enseignement à adopter, à partir de questions telles que : qu'est-ce que la langue, quels objets langagiers enseigner ? Quelles tâches faire faire en lien avec les besoins des apprenants et leurs objectifs d'apprentissage ? Avec quels supports ? Comment sélectionner ces supports,

les analyser et les exploiter didactiquement ? Quelles activités faire faire à partir de ces supports ? Dans quel enchaînement ? Avec quelles techniques d'animation ? Ici, la réflexivité est située, adossée aux savoirs qui relèvent non seulement de l'ingénierie didactique mais qui peuvent aussi être institutionnels, disciplinaires, liés aux élèves ou encore issus de la pratique.

La complémentarité entre l'appropriation des savoirs d'ingénierie et le développement de la réflexivité peut amener non seulement à situer les principes à la base de la modélisation TMR mais aussi à faire ressortir les modèles intériorisés qui peuvent faire obstacle aux principes de la TMR et ainsi freiner l'appropriation des savoirs d'ingénierie liés. Le tableau suivant synthétise les principes de la TMR et les modèles-obstacles placés en vis-à-vis :

Principes de la TMR

Mettre en place une approche intégrée de la langue (situations de communication, genres, fonctions)

Adopter une approche globale interactive par étapes (non linéaire) de compréhension de textes sources

Mettre les apprenants dans une posture active par le biais de micro et macro tâches (autonomie et coopération)

Privilégier une démarche inductive explicite du travail sur la langue : faire repérer et conceptualiser

Modèles-obstacles en vis-à-vis

Aborder la langue pour la langue, d'un point de vue formel, de manière décontextualisée

Aborder la compréhension par un travail préalable sur le lexique

Faire lire, écouter, répéter

Evaluer la compréhension

Mettre les apprenants dans une posture passive : l'enseignant explique et fait

Mettre en œuvre une démarche déductive : expliquer et faire faire des exercices d'application formels

Tableau 1 : Mise en perspective des principes de la TMR et des modèles-obstacles

Face au principe de la mise en place d'une approche intégrée de la langue, on trouve l'abord de la langue d'un point de vue formel, de manière décontextualisée. Face à l'approche globale interactive de la compréhension des textes, on trouve une conception de la compréhension où il est considéré, par exemple, qu'il faut expliquer le lexique en amont des textes qui ne sont ainsi pas donnés à comprendre, ou encore on trouve l'idée que comprendre, c'est lire ou écouter ou répéter ou encore que comprendre, c'est vérifier ce qui a été compris plutôt que d'accompagner le développement du processus de compréhension par étapes. Face au principe de mise en posture active des apprenants, on trouve un modèle-obstacle où les apprenants sont laissés dans une posture passive et où c'est l'enseignant qui explique ou qui fait. Face au principe de mise en

place d'une approche inductive de la langue, on trouve le modèle de l'approche déductive où c'est l'enseignant qui explique les règles et qui ensuite fait faire des exercices d'application.

5 Observer les premiers pas d'étudiants stagiaires de FLE du point de vue de l'appropriation des savoirs d'ingénierie

L'observation des premiers pas d'étudiants stagiaires en FLE informe le didacticien, à la fois chercheur et formateur, sur ce qui résiste, ce qui fait obstacle à l'appropriation des savoirs et savoir faire d'ingénierie didactique issus de l'orientation communicative / actionnelle, notamment sur le plan de la détermination des objets d'enseignement, sur la sélection, la conception et l'articulation d'activités, ainsi que sur la mise en œuvre des activités. Ici, nous analysons deux exemples ciblés sur des activités, issus pour le premier d'une étape de compréhension (anticipation, compréhension globale et détaillée) et pour le second d'une étape de traitement de la langue (repérage et conceptualisation).

Le corpus de recherche dont sont issus ces deux exemples a été constitué à partir de l'enregistrement vidéo de premiers cours donnés par des étudiantes stagiaires en formation de master de didactique des langues, ayant été formées à la méthodologie de l'enseignement du FLE avec l'outil TMR. Les cours ont été suivis par des entretiens d'auto-confrontation également enregistrés. La démarche d'analyse multifocale mise en place pour exploiter les corpus d'interactions didactiques (cours) et de verbalisations des enseignantes filmées sur leurs pratiques (entretiens d'auto-confrontation) a permis de croiser un niveau macro et un niveau micro d'analyse : au plan macro ont été repérés les objets d'enseignement ciblés dans les séquences didactiques conçues et mises en œuvre par les étudiantes stagiaires, ainsi que les activités ciblées et leur enchaînement, ce qui a donné lieu à la rédaction de synopsis synthétisant les objets et les activités ; au plan micro, ont été analysées les techniques de mises en œuvre des activités et les commentaires des enseignantes sur leurs manières de faire, C'est à partir du niveau micro d'analyse que l'on peut identifier des moments de résistance dans l'appropriation des savoirs d'ingénierie vus en formation, envisagés comme des empêchements didactiques, qui ont été repérés au fil des interactions et éventuellement commentés par les enseignantes lors des entretiens d'auto-confrontation.

6 Deux exemples d'empêchements didactiques vécus, repérés, commentés, régulés

Les exemples analysés sont extraits de deux séquences, l'une conçue et animée par Alice, l'autre conçue et animée par Dorothée. Chaque séquence est présentée ci-après succinctement à partir de son objet (tâche, objectifs, supports) et d'un synopsis résumé des activités et de leur

articulation. Puis, l'analyse est centrée sur une activité dans chacune des séquences où est apparue une difficulté repérée au fil des interactions par le chercheur et commentée par les étudiantes stagiaires lors des entretiens d'auto-confrontation. Ce sont les commentaires qui sont plus spécifiquement étudiés ici.

6.1 Mener une activité de compréhension détaillée sur les dates marquantes de l'histoire d'Istanbul : le côté long et laborieux de l'activité comme empêchement didactique

Présentation de la séquence d'Alice

Tâche	Découvrir l'exposition <i>De Byzance à Istanbul</i> (et s'y rendre)
Objectifs	pragmatiques Repérer / situer les dates de l'histoire de la ville d'Istanbul
	socio-culturels La ville d'Istanbul dans l'histoire, les époques historiques en Europe
	linguistiques Expressions de temps avec « en », « il y a », « depuis », « dans »
Supports	Fascicule de l'exposition <i>De Byzance à Istanbul</i> au Grand Palais
	Texte de présentation de l'exposition extrait du site internet du Grand Palais
	Dessin au tableau de la ligne symbolisant le temps
	Feuille d'exercice : phrases comportant des marqueurs de temps, à corriger si nécessaire

Synopsis synthétique des activités de la séquence et de leur objet

- | | |
|---|---|
| 1. Compréhension de la brochure et du texte de présentation de l'exposition | Situer la thématique de l'exposition, à partir du visuel de la première page du fascicule de présentation |
| 2. Repérage des grandes périodes historiques | Situer les grandes époques historiques, dans l'histoire de l'Occident (préhistoire, antiquité, moyen-âge, etc.), sur une ligne représentant le temps dessiné au tableau |
| 3. Compréhension de la brochure et du texte de présentation de l'exposition | Recenser les dates clés de l'histoire de la ville d'Istanbul
Décider de la véracité d'assertions par rapport au texte (vrai/faux) |

- | | |
|--|---|
| <p>4. Repérage des expressions de temps « en », « il y a », « depuis », « pendant », dans la brochure et réflexion sur leur sens et leur utilisation</p> | <p>Repérer des exemples d'extraits du texte de présentation de l'exposition contenant les marqueurs de temps « en », « il y a », « depuis » et « dans »</p> <p>Réflexion sur les différents marqueurs de temps, à partir des exemples répertoriés au tableau en 4 colonnes</p> <p>Vérifier l'utilisation juste des marqueurs de temps dans des phrases à corriger</p> |
|--|---|

Tableau 2 : Présentation de la séquence d'Alice

Analyse de l'activité 3. « Compréhension de la brochure et du texte de présentation de l'exposition » : recenser les dates clés de l'histoire de la ville d'Istanbul

Résumé de l'activité

Activité de 15 mn environ : consigne (« pendant votre lecture du document du Grand Palais, essayez de repérer les dates clés »), puis lecture silencieuse individuelle, suivie d'une mise en commun des dates clés et des événements liés

Empêchements didactiques repérés dans les interactions

Les apprenants donnent les dates clés dans le désordre et toutes ne sont pas repérées.

Les apprenants lisent en dominante les événements liés à ces dates sans les reformuler.

L'enseignante intervient beaucoup pour expliquer, reformuler.

Auto-commentaires d'Alice
(En grisé, remarques liées aux empêchements didactiques)

Commentaire 11

j'me dis qu'c'aurait été plus efficace + j'aurais gagné du temps **en préparant un tableau** + au lieu de faire à l'oral ce questionnaire

Modèles-obstacles sous-jacents

La compréhension d'un document écrit assimilée à une activité de lecture individuelle et silencieuse.

Modèle de l'enseignant qui fait, qui expose, qui explique.

Régulations envisagées par Alice, à relier aux principes de la TMR

Les régulations envisagées par Alice se situent au niveau de la modalité de mise en œuvre de l'activité de compréhension écrite (ou de sa forme sociale de travail) :

Faire compléter un tableau préparé à l'avance avec les dates.

euh + j'aurais dû préparer un tableau j'pense + une fois qu'i avaient lu + euh leur leur donner quelque un travail à faire par écrit + là j'trouve qu'**c'est long** + ça m'paraissait très long + j'pensais qu'avec des questions réponses ça irait vite + et là **c'est laborieux** + sur l'moment j'm'en suis rendu compte et aujourd'hui j'vois bien qu'**c'est laborieux** parce que **ils ne reformulent pas** + **il aurait fallu à ce stade que j'fasse autrement**

Commentaire 12

j'aurais pu + **mettre des dates + mettre des événements tout mélanger et puis leur demander de retrouver** + par exemple + ça aurait été trop compliqué p't'être + **mais là tout à coup j'me dis c'est intéressant cette idée**

Faire associer avec un jeu d'éti-
quettes les dates et les événements
clés de l'histoire de la ville d'Istanbul.

Tableau 3 : Analyse de l'activité 3 de la séquence d'Alice

L'analyse des interactions fait pointer des empêchements dans le déroulement de l'activité, repérés par le chercheur et aussi commentés par l'étudiante stagiaire dans l'interaction (elle dit à plusieurs reprises aux apprenants qu'il ne faut pas simplement relire ce qui est écrit dans le fascicule). Dans les deux commentaires liés (commentaires 11 et 12 reproduits ici), l'empêchement didactique est clairement commenté par l'étudiante stagiaire : la technique des questions/réponses avec lecture individuelle silencieuse et mise en commun non guidée n'a pas été efficace pour mener la compréhension détaillée du fascicule. L'activité est longue, l'étudiante stagiaire n'a pas les moyens de vérifier si les apprenants ont compris car ils lisent plus qu'ils ne reformulent. Il y a comme deux modèles-obstacles en arrière-plan : celui de la compréhension assimilée à un travail de lecture (individuelle silencieuse) et celui de l'enseignant qui, dans un temps de compréhension, est celui qui explique, qui expose, qui fait.

Dans les commentaires émergent deux suggestions de techniques autres pour mettre en œuvre différemment l'activité avec pour propos de gagner du temps, de la dynamique et de l'efficacité dans cette activité de compréhension détaillée : l'enseignante évoque le fait de faire compléter un tableau préparé à l'avance ou de faire associer des étiquettes reprenant

les dates et les événements clés de l'histoire d'Istanbul. Ces deux idées permettraient de renverser le modèle-obstacle de « l'enseignant qui fait » pour le principe de la mise dans une posture active des apprenants. Elles permettraient aussi de mettre en œuvre le principe d'une approche globale interactive de la lecture d'un document par repérages successifs et confrontation avec les autres.

À partir de l'obstacle vécu, repéré, commenté, on voit ici que le ressenti pendant le cours et la prise de conscience apportée par l'entretien d'auto-confrontation amène à envisager comment dépasser l'empêchement didactique en puisant dans des idées de techniques travaillées en formation, ce qui devrait étoffer le répertoire didactique de l'étudiante stagiaire. Les traces discursives intéressantes par rapport au potentiel formatif de ces commentaires font émerger l'utilisation du conditionnel passé, à la fois dans l'expression du regret mais aussi de la possibilité d'évolution, notamment avec l'actualisation dans le présent par « j'me dis c'est intéressant cette idée ».

6.2 Mener une activité de repérage sur les préfixes et les suffixes : le degré insuffisant de cadrage comme empêchement didactique

Présentation de la séquence de Dorothee

Tâche		Rédiger la critique du film <i>Titanic</i>
Objectifs	pragmatiques	Présenter un film, donner son opinion sur ce film
	socio-ling.	Genre de la critique de film
	linguistiques	Préfixes et suffixes
Supports		Bande annonce du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i>
		Critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> dans <i>Télé Obs</i>
		Bande annonce du film <i>Titanic</i>
		Fiche d'exercice synthèse sur les préfixes et les suffixes

Synopsis synthétique des activités de la séquence et de leur objet

1. Le genre « critique de film » : compréhension et rédaction
 - Compréhension de la critique du film *Le drôle de Noël de Scrooge* et analyse de l'organisation du genre « critique de film »
 - Rédiger la critique du film *Titanic*
2. Les préfixes et les suffixes, à partir de l'étude de la critique du film *Le drôle de Noël de Scrooge*
 - Les préfixes**
 - Définir ce qu'est un préfixe à partir d'exemples donnés par les apprenants

Repérer les préfixes dans le texte de la critique

Réfléchir au sens des préfixes à partir des mots repérés dans la critique

Les suffixes

Expliquer ce qu'est un suffixe à partir de trois adjectifs listés dans le repérage des préfixes « incalculable », « incroyable », « improbable »

Repérer des suffixes dans le texte de la critique

Expliquer le sens des suffixes repérés dans le texte de la critique

Reconnaître des préfixes et des suffixes dans six mots et indiquer leur sens : « dé-geler », « inacceptable », « exportation », « extraordinaire », « justesse », « antigouvernemental »

Tableau 4 : Présentation de la séquence de Dorothée

Analyse de l'activité 2 « Activité de repérage et de conceptualisation des préfixes » : repérer les préfixes dans le texte de la critique de film

Résumé de l'activité

Activité de 10 mn environ : consigne (« il y a plein de préfixes dans le texte, vous allez les chercher, vous surlignez tous les préfixes que vous trouvez dans le texte »), puis travail en groupes sur différentes parties du texte, suivie d'une mise en commun

Empêchement didactique repéré dans les interactions

Certains préfixes proposés par les apprenants n'en sont pas : l'étudiante stagiaire se trouve démunie pour répondre à leurs suggestions.

Auto-commentaires de Dorothée

(En grisé, remarques liées aux empêchements didactiques)

Commentaire 2

dès qu'ils trouvaient le son co ou le son con ils ont dit bon ben c'est le préfixe tatata qui veut dire ça alors que dans xxx y en a pas du tout mais j'étais un p'tit peu embêtée + donc euh et puis y avait énormément d'exemples

Modèle-obstacle sous-jacent

Modèle de l'enseignant qui sait tout, qui doit pouvoir tout expliquer.

Régulations envisagées par Dorothée, en lien avec la TMR

Dans ces commentaires, aucune. Voir à suivre.

dans l'texte euh ça *in situ* ça a été difficile + j'avais bien préparé j'm'étais bien documenté sur le sujet mais malgré tout + ils m'ont sorti des choses que j'avais pas + du tout prévues

Commentaire 6

là encore problème que j'avais pas anticipé ils vont me sortir des exemples qui sont pas forcément applicables [...] + je pouvais pas anticiper toutes les réponses possibles qu'ils allaient m'apporter tous les exemples qu'ils allaient m'apporter [...]

Tableau 5 : Analyse de l'activité 2 de la séquence de Dorothée

À la lecture des interactions didactiques, il est notable qu'on ne remarque pas vraiment d'obstacle, à part le fait que certains préfixes suggérés n'en sont pas et que cela semble un peu déstabiliser l'étudiante stagiaire. Mais en dominante, elle paraît animer cette activité de repérage et la mise en commun des éléments repérés de manière aisée. Elle note les suggestions des apprenants au tableau en construisant au fur et à mesure des réponses un tableau à plusieurs colonnes avec les préfixes relevés et les exemples liés. Cependant, à la lecture des deux commentaires, on se rend compte que dans le feu de l'action, le fait que les apprenants proposent beaucoup d'exemples et que certains ne soient pas recevables a représenté un obstacle pour elle, malgré sa préparation de l'activité. Elle exprime le fait que l'activité n'a pas été assez balisée : sa consigne de départ était très ouverte (trouver tous les préfixes du texte). C'est l'ouverture à toutes les occurrences du texte que Dorothée aurait voulu mieux circonscrire. On comprend ici que Dorothée s'est trouvée empêchée par son manque d'analyse de la tâche demandée. Au moment de la mise en commun du repérage, elle commente d'ailleurs : « là je vais commencer un tableau qui va être interminable ». Ce qui est intéressant par rapport à cet empêchement vécu et re-visionné, donc repéré à nouveau et commenté, c'est ce qui suit, avec le deuxième temps de repérage sur les suffixes :

Analyse de l'activité 2 : » Activité de repérage et de conceptualisation des suffixes » : repérer des suffixes dans le texte de la critique de film

Résumé de l'activité

Activité de 5 mn environ : consigne (« on va trouver les suffixes dans le texte, il y en a beaucoup, je vais juste vous donner trois suffixes à chercher, en groupes, ce groupe, vous allez chercher les suffixes *-tion* / *-sion*, ce groupe vous allez chercher les suffixes *-el* / *-esse* »), puis recherche en sous-groupes de mots autour de trois suffixes *-tion* / *sion*, *-el* et *-esse*, suivie d'une mise en commun

<i>Empêchement didactique repéré au fil des interactions</i>	<i>Modèle obstacle sous-jacent</i>
Aucun	Aucun
<i>Auto-commentaire de Dorothée</i>	<i>Régulations envisagées par Dorothée</i>
(En gras, une régulation possible pour dépasser l'obstacle.)	

Commentaire 12

qu'est ce qui se passe là + alors j'avais bien réfléchi à mon p'tit machin + euh on a construit le tableau ensemble on a vu les significations + ils ont étayé le tableau **et après je me ressers d'une partie du tableau mais une partie uniquement pour que ce soit plus clair** + euh pour rebondir sur les suffixes + je prends je souligne des mots qui ont le même suffixe et les amènent à réfléchir sur des points communs alors oui y a le début du mot mais est ce qu'il n'y a pas autre chose quand même donc là c'est pareil euh + en fait le tableau il m'a vraiment servi pour euh faire la transition vers les suffixes le repérage des suffixes

Faire repérer trois suffixes de manière beaucoup plus guidée que pour les préfixes, à partir du tableau long réalisé avec les préfixes, pour permettre une mise en commun claire (et pour gérer au mieux le temps restant).

Tableau 6 : Analyse de l'activité 2 de la séquence de Dorothée, suite

Ici, Dorothée explique qu'elle a su tirer parti dans l'action de la difficulté qu'elle avait ressentie face au trop grand nombre d'occurrences à gérer avec les préfixes. Pour aborder les suffixes, elle ne propose plus de consigne ouverte mais guide plus fortement le repérage en demandant de repérer les mots comportant trois suffixes ciblés.

Ainsi, l'expérience de la mise en activité qui se révèle plus périlleuse qu'il n'y paraît au premier abord pour l'enseignante au fil de ses commentaires lui permet de dépasser l'empêchement didactique vécu en cours et de s'appuyer sur une des techniques vues en formation pour proposer une deuxième activité de repérage de manière plus guidée, plus cadrée et ainsi éviter de se trouver dans une situation inconfortable d'insécurité linguistique. Ici, l'empêchement didactique est vécu, réfléchi et dépassé dans l'action. On le verrait à peine s'il n'y avait pas les commentaires d'auto-confrontation pour le mettre à jour. On peut faire l'hypothèse qu'en plus du vécu à chaud, le commentaire permet de renforcer la dimension formative de cette confrontation à l'obstacle *in situ*. Ceci transparait dans le discours de Dorothée : elle affirme ce qu'elle a fait en replaçant chronologiquement ses actions pour en montrer aussi la logique au vu de l'animation et de l'enchaînement des activités.

7 Perspectives pour la formation et la recherche

Au terme de la présentation de ces deux exemples, on peut avancer que la mise au jour des empêchements didactiques vécus, repérés, commentés et éventuellement dépassés par des étudiants stagiaires peut contribuer à l'évolution de leur répertoire didactique et donc à leur développement professionnel. Le cheminement formatif a suivi ici différentes étapes : découverte et appropriation de savoirs d'ingénierie didactique, planification et mise en œuvre de séquences, mise en questionnement de moments critiques par le biais d'un retour réflexif initié par les étudiantes stagiaires à partir du cadre des entretiens d'auto-confrontation (Laurens, 2015).

La schématisation suivante permet de visualiser un ou des cheminements possibles dans la construction des savoirs d'ingénierie des étudiants stagiaires de FLE entre formation et terrains, à partir des concepts mobilisés (répertoire didactique, modèle-obstacle, empêchement didactique, régulation) et des analyses menées :

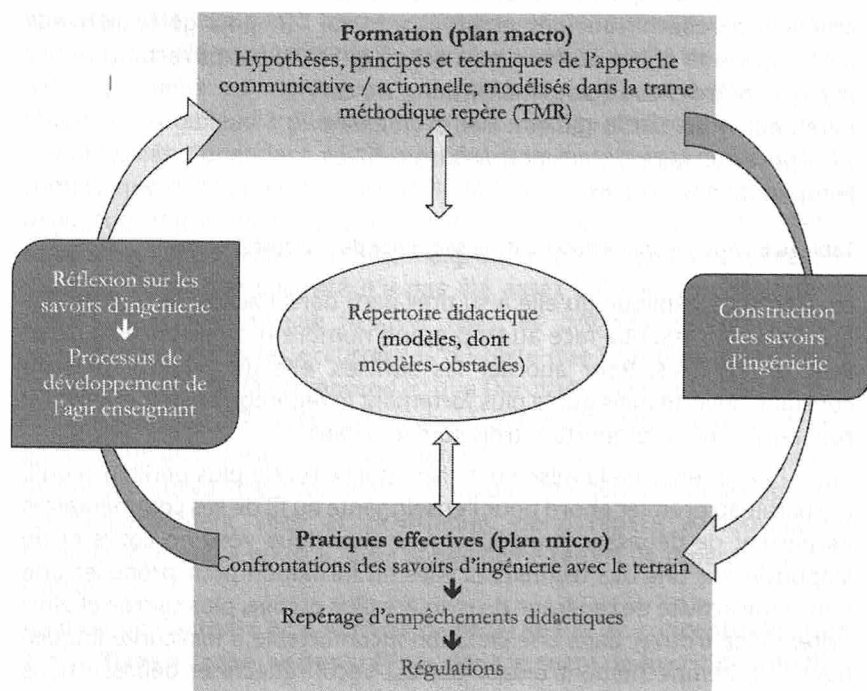


Schéma 1 : Cheminements de la construction des savoirs d'ingénierie, entre formation et terrains

Une perspective à envisager pour la formation à l'ingénierie didactique en FLE serait d'avoir recours à l'analyse d'empêchements didactiques à partir de différents cours enregistrés menés par des enseignants novices et chevronnés. Ces obstacles devraient être clairement situés par rapport à

des objets langagiers et des activités d'enseignement à la fois ciblés et diversifiés. Ces analyses d'empêchements didactiques, à intégrer dans des travaux d'analyses plus larges de pratiques, seraient une manière d'organiser la mise en tension entre les savoirs d'ingénierie abordés en formation et les représentations / croyances / modèles déjà-là, forcément divers en fonction du vécu et du parcours formatif avec les langues des étudiants en formation.

Du côté de la recherche en didactique du FLE, à partir du constat de résistance majeure à l'appropriation des savoirs d'ingénierie de l'approche communicative/actionnelle, il serait pertinent de recenser quels savoirs posent particulièrement problème du point de vue de leur appropriation (par exemple, déterminer une tâche, cibler des objectifs inter-reliés sur trois plans, mettre en œuvre une approche inductive de la langue – cf. Abou-Samra *et al.*, 2018), afin de comprendre l'évolution lente des pratiques effectives.

Travaux cités

Abou-Samra M., Abouzaïd M., Bruley C., Laurens V. & Trévisiol P. (2018). Former à une approche inductive de l'enseignement de la grammaire : quelle appropriation par les étudiants futurs enseignants de FLE ? *Les Cahiers de l'Acedle*, t. 15, fasc. 1, en ligne.

Astolfi J.-P. & Peterfalvi B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *Aster*, 16, 103-141.

Bachelard G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Beacco J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Cadet L. (2004). *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement, le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Sorbonne Nouvelle.

Cadet L. & Causa M. (2005). Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. Dans Beacco J.-C., Chiss J.-L., Cicurel V. & Véronique D. (éds). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Puf. 159-181.

Cadet L. & Causa M. (2006). Contexte d'enseignement / contexte de formation : des savoirs théoriques aux pratiques de classe ». Dans Castellotti V. & Chalabi H. (éds). *Le français langue étrangère et seconde, des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan. 176-185.

Cambra Giné M. (2003). *L'approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Castellotti V. & De Carlo M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : Clé international.

- Causa M. (éd.) (2007a). Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives – Introduction. *Le français dans le monde*, 41. 5-11.
- Causa M. (2007b). Un outil pour apprendre à se former : le journal de formation. *Le français dans le monde*, 41. 169-179.
- Causa M. (2012). Introduction – Le répertoire didactique : une notion complexe. Dans Causa M. (éd.). *Formation initiale et profils des enseignants de langues*. Bruxelles : De Boeck. 15-72.
- Cicurel F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, 16. 146-163.
- Courtillon J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Galligani S. (2014). Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ? Dans Causa M., Galligani S. & Vlad M. (éds). *Les enseignants de langue face au changement : besoins en formation et dispositifs en contexte*. Paris : Riveneuve. 209-228.
- Garcia-Debanc C. (2006). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. & Sorin N. (éds). *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval. 43-61.
- Garcia-Debanc C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*, 137/138. 39-56.
- Garcia-Debanc C. & Sanz-Lecina E. (2008). De l'analyse des modèles disciplinaires en acte à la détermination de schèmes professionnels. Dans Carnus M.-F., Garcia-Debanc C. & Terrisse A. (éds). *Analyse des pratiques des enseignants débutants*. Grenoble : La Pensée Sauvage. 151-170.
- Grandcolas B. & Vasseur M.-T. (1999). *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant, réflexions interactives pour la formation*. Commission européenne. Socrates / Lingua.
- Laurens V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne Nouvelle.
- Laurens V. (2015). L'auto-confrontation : outil d'observation du développement de l'agir d'enseignants novices. *Les Cahiers de l'Acedle*, 12/2. 357-383 (disp. en ligne).
- Laurens V. (2017). Du fonctionnel à l'actionnel : continuité et innovation dans la réflexion méthodologique pour l'enseignement du FLE. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 28. 165-178.
- Laurens V. (2020). *Le français langue étrangère entre formation et pratique. Construction de savoirs d'ingénierie didactique*. Paris : Didier.
- Lemeunier V. & Laurens V. (2019). L'unité didactique : évolutions d'un outil cadre pour l'enseignement/apprentissage des langues. Dans G. Vigner

(éd.). *Le BELC, 50 ans d'expertise au service de l'enseignement du français dans le monde*. Paris : Hachette. 121-137.

Molinié M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue : cartographie d'un parcours de didacticienne*. Paris : Riveneuve.

Puren C. (2004). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques'. Congrès annuel de l'ADEAF, Clermont-Ferrand. En ligne.

Puren C. (2009). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? Dans S. Abdelgaber & M.-A. Médioni (éds). *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre européen*. Les Cahiers Pédagogiques, collection des HNS hors-séries numériques, 18. 87-91.

Robert J.-P., Rosen E. & Reinhardt C. (2011). *Faire classe en FLE – Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.

Schneuwly B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188. 29-38.

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

Schön D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Tobola Couchepin C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.

Vanhulle S. (2006). Des sujets apprenants aux objets didactiques, un mouvement dialectique. Dans Schneuwly B. & Thévenaz Th. (éds). : *Analyses des objets enseignés : le cas du français*. Bruxelles, De Boeck. 215-231.

Vanhulle S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation, Berne : Peter Lang.

Vuillet Y. (2017). *À la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.

Woods D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching : Beliefs, Decision-Making, and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.