

Caractéristiques discursives de l'intervention du tuteur auprès du stagiaire en situation de formation initiale.

Hiam Daou

Maître de conférence
hiamdaou@hotmail.com

Mots-clés: Dynamique interlocutoire – conscience discursive – intégrateur discursif - programmeur discursif - contexte - co-texte.

Résumé

Cette recherche vise à élaborer un cadre général des caractéristiques discursives de l'intervention du tuteur auprès du stagiaire. L'analyse de discours de trois cas différents basée sur un cadre théorique traitant du domaine, a contribué à l'élaboration des fondements de cette conversation professionnelle en situation de formation initiale. Ces principes placent cette conversation dans un cadre argumentatif s'inscrivant dans la co-construction du sens et nécessitant une conscience discursive poussée.

ملخص

تهدف هذه الدراسة لإتشاء إطار عام للخصائص الخطابية لمداخلة المدرّب مع المتدرّب. تحليل الخطاب المستند إلى إطار نظريّ خاص بهذا المجال لثلاث حالات مختلفة ساعد على إيجاد أسس المحادثة المهنية في الإعداد الأساسي. تركز هذه الأسس على وضع المحادثة في إطار برهاتي يندرج في تشاركية بناء المعنى ويستلزم وعياً خطابياً متقدماً.

À la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise, notre fonction comme superviseur des tuteurs qui accompagnent nos étudiants dans leur stage, nous a montré plusieurs types d'interventions professionnelles dans ce domaine. Entre discours dialogal et discours monologal, entre positions énonciatives variées et entre rapports diversifiés au savoir théorique, nos tuteurs se situent différemment. Soucieuse de nous interroger sur la fiabilité de notre dispositif de formation/accompagnement, nous mènerons cette recherche dans le but d'élaborer un cadre général qui devrait caractériser l'intervention didactique du tuteur, en particulier, dans sa dimension énonciative.

Notre problématique s'interroge donc sur la nature du discours professionnel du tuteur et sur ce qui devrait le caractériser pour qu'il soit pertinent. Qu'est-ce qui rend la médiation du dialogue du formateur efficace? Quelle place statutaire pour ce tuteur? Quelles intégrations et quelles formulations du savoir théorique devraient-elles avoir lieu? Quelles fonctions discursives lui attribuer? Quelle dynamique interlocutoire?

Notre hypothèse de travail s'appuie sur trois lignes directrices :

-Adopter une conception renouvelée de la communication basée sur l'ajustement sous-tendu par la co-construction du sens et menée dans le cadre d'une écoute réciproque.

-Concevoir l'interaction verbale comme définie par un cadre d'**argumentation**.

- passer de la « conscience pratique » à la « *conscience discursive* » selon Giddens.

La présentation d'un cadre théorique interprété et commenté dans cette perspective, suivie de l'analyse du discours de trois de nos tuteurs nous serviront d'exemples ou de contre-exemples pour argumenter en faveur de notre hypothèse.

L'objectif essentiel de cette recherche est donc de travailler sur les caractéristiques de ce discours professionnel. Pour nous, rien dans ce discours ne doit être laissé au hasard. Les modalités de son guidage et ses caractéristiques tant au niveau sémantique que discursif constitueraient des éléments de réponse aux professionnels dans ce domaine tels que les formateurs des tuteurs et les coordinateurs du stage pratique. Si le contenu sémantique a fait l'objet de nombreuses recherches, les caractéristiques discursives, à notre connaissance, non encore suffisamment explorées, méritent d'être étudiées.

1. Cadre théorique :

1.1 L'écoute : une condition nécessaire pour l'intercompréhension

«Elle (l'écoute) est un processus inscrit dans la durée à travers lequel chacun peut changer avec, et par, l'action de l'autre sans perte pour autant de son identité» (Alin Citant Ardoino, 1996, p.157)

Dans le cadre de la formation professionnelle, l'écoute s'impose comme une condition nécessaire dans une interaction verbale qui vise l'apprentissage. Dans le processus de la construction du sens du geste professionnel, l'écoute interroge la dynamique interlocutoire des interactants en tant que pratique qui favorise l'altération de l'Autre. Cette écoute n'est pas unidirectionnelle, il ne s'agit pas, dans la situation que nous étudions, de l'écoute effectuée par l'apprenant ni de celle effectuée par le tuteur mais de celle des deux à la fois. C'est un acte dont les deux participants ont besoin ; l'un, l'apprenant, pour changer les représentations de ses savoirs et de sa pratique à la lumière des explications du tuteur, et l'autre, ce dernier, pour comprendre les représentations de l'apprenti, adapter son intervention conformément à la situation et la réorienter dans la bonne voie. L'altération de l'autre s'effectuent dans les deux sens, elle engage l'échange langagier dans des positions énonciatives basées sur, d'une part, leurs statuts et d'autre

part sur des besoins apparaissant sur le champ. Adapter son interaction aux exigences survenues modifie les représentations du savoir ainsi que les positions énonciatives dans le but d'une intercompréhension qui ne s'installe pas sans effort.

Cette écoute réciproque qui se base sur une prise de conscience du rôle de chacun d'eux, les aide à entretenir leur identité, à la cultiver sans pour autant l'effacer. L'écoute permet de prendre conscience de la complexité de la situation, de la transparence ou de l'opacité de l'autre, elle permet les négociations et contribue à établir les meilleures conditions de l'intercompréhension. Dans cette perspective, une rupture avec le schéma linéaire destinataire-destinataire où le premier est à l'origine du sens s'impose. Nous nous situons donc dans une logique interactionnelle où le feed-back sur la parole de l'autre constitue une assise essentielle.

1.2 La visée argumentative: visée majeure dans le discours didactique (de formation)

«Parler c'est sans doute échanger des informations ; mais c'est aussi effectuer un acte, régi par des règles précises (...), qui prétend transformer la situation du récepteur et modifier son système de croyance et /ou son attitude comportementale; corrélativement, comprendre un énoncé c'est identifier, outre son contenu informationnel, sa visée pragmatique, c'est-à-dire sa valeur et sa force illocutoires». (Kerbrat-Orecchioni, 1980, 1997, p.185). L'accent ici, est mis non seulement sur la valeur informationnelle du discours qui, dans notre cas constitue le savoir et le savoir-faire professionnel du tuteur mais plutôt sur sa valeur pragmatique qui la transforme en acte capable de changer les croyances de l'Autre. C'est dans ce sens-là qu'on lui attribue une visée argumentative particulière. L'information, à elle seule, sans sa force illocutoire qui projette changer les représentations d'un savoir théorique et/ou les transformer en savoir-faire pratique s'avère lettre morte. Cette intention argumentative devrait, pour nous, sous-tendre tout discours professionnel de formation. Elle devrait être consciente chez tout formateur et perçue comme telle chez le formé. Toute intention discursive à ce niveau doit être corrélée à cette intention principale d'argumentation. Questionner, informer, expliquer...constitueraient donc, dans ce cadre, des actes de parole mis au service de l'argumentation. C'est pourquoi nous visons à montrer que la modalité d'inscription de toute isotopie énonciative dans le discours professionnel de formation devrait être orientée vers une argumentation qui n'est autre qu'une altération de l'Autre. Ces couches énonciatives ne devraient pas être conçues comme indépendantes les unes des autres mais considérées comme composantes d'un tout argumentatif cohérent. Pour nous, le dialogue sur l'objet empirique qu'est la prestation du formé/stagiaire

devrait s'effectuer dans cet esprit de transformation : d'une part, transformation des représentations du savoir théorique en savoir théorique « scientifique » et d'autre part, transformation de l'action en concept professionnel qui, pour nous, constitue la conclusion de l'argumentation.

1.3 L'inscription massive du destinataire comme indice de la visée argumentative du discours professionnel.

«Le discours didactique se caractérise ainsi par l'inscription massive du destinataire dans l'énoncé, en même temps que par l'effacement relatif du sujet émetteur, qui se retranche derrière un savoir anonyme, ou incarné dans quelques grandes figures faisant en la matière « autorité » ». (Kerbrat-Orecchioni , 1980, 1997, p.170).

Cette inscription massive du destinataire dans le discours du tuteur devrait témoigner de l'intention explicite et/ou implicite de provoquer chez le stagiaire un apprentissage, donc de l'altérer. Mais, se fait-elle toujours dans cette optique ? N'est-elle souvent pas l'illusion d'une présence qui ne traduit contradictoirement que celle du moi de l'émetteur et de son autorité ? Si le discours didactique ne garantit pas au formé le droit d'affirmer une présence qui coopère dans la construction du dialogue édificateur de son identité professionnelle, il s'avèrera non efficace. L'autorité qu'installe un savoir professionnel anonyme ne garantit en rien une bonne formation. Il faut que le stagiaire se fait siens ces savoirs et ce par une interaction, entre autres, verbale où il argumente en faveur de son point de vue. Cette interaction fournit au formateur les représentations du stagiaire qu'il doit saisir et transformer en arguments pour orienter son discours vers une conclusion.

Dans cette perspective, le formateur est polémiste, « *homme des énonciations* », et non savant, « *homme des énoncés* » (Barthe, 1978 b, p.36) en ce sens qu'il adapte tout savoir scientifique à la situation de communication professionnelle en s'appuyant sur le discours du formé. Le but de cette utilisation/négociation est la construction chez le formé d'un savoir savant. Le savoir apparaît donc comme un objet transactionnel. Le mouvement est réflexif étant donné que le savoir savant est, à la fois, du point de vue du formateur, le point de départ et le point d'arrivée.

A ce moment de notre réflexion, nous nous interrogeons sur les points suivants : Le tuteur est-il capable de discriminer les besoins apparaissant dans le discours du stagiaire ? Est-il capable de s'y appuyer pour entamer un discours polémique ? Comment se réfère-t-il au savoir référentiel et comment l'intègre-t-il dans son discours ? Cette intertextualité, comment la transforme-t-il en conclusion /concept? Comment opère-t-il dans ce double transcodage, transcodage de l'action en discours et transcodage du discours

en concept ? Quelles stratégies emploie-t-il ? En est-il conscient ? Qu'en est-il de son langage dans cette perspective ?

1.4 Comment l'intention argumentative devrait –elle être perçue par le récepteur ?

«L'intention signifiante de l'émetteur n'existe, ou plutôt n'est linguistiquement pertinente, qu'en ce qu'elle est identifiée comme telle par le récepteur ». (Kerbrat-Orecchioni , 1980, 1997, p.180),

Le degré de prise de conscience de la part du récepteur de l'acte de parole de l'émetteur est important pour une bonne interprétation du discours. Cela relève, dans notre cas, du contrat didactique où le stagiaire est conscient de son statut de formé acteur de son apprentissage. Cette participation active nécessite sa collaboration à la construction du sens de l'intervention du tuteur et par conséquent, de son intention discursive. S'il a pour mission d'identifier son contenu informationnel, l'identification de l'acte de parole englobant, à savoir, l'argumentation, s'impose comme condition nécessaire à l'interprétation du discours. *Le « sens global » de tout énoncé se compose de valeurs à la fois sémantiques et pragmatiques .* (Kerbrat-Orecchioni , 1980, 1997, p.196).

Qu'est-ce qui rend le décodage de l'intention possible? Les marqueurs discursifs explicites qui figureraient dans le discours du tuteur aideraient-ils à installer une interprétation adéquate à la situation de communication ? Cela ne nécessite-il pas une prise de conscience discursive, de la part des deux actants, ajoutée à celle de la connaissance scientifique? Quant au formé en particulier, quelle responsabilité linguistique? Comment installer la double polarité argumentative?

Nous en concluons sur les points suivants :

-l'opération de décodage réciproque est tributaire de l'image que se fait l'un de l'autre et qu'il se fait aussi de son rôle dans cette opération d'enseignement/apprentissage étant donné que toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation. (Alin Citant Ardoino, 1996, p.81)

-Dans cette optique, l'intercompréhension se transforme en coaction discursive (Moeschler,1985, p. 14) et fonde l'agir communicationnel de chacun des interactants.

-Cela nous amène à restituer le rôle du langage dans la conceptualisation. Une conceptualisation ne s'effectue pas en dehors du langage qui en constitue le cadre et le moyen. Le tuteur doit être conscient de ce rôle, il doit veiller à ce que son langage soit précis, non seulement en ce qui concerne la terminologie scientifique du domaine mais surtout en ce qui concerne l'organisation de son discours dans l'établissement d'une argumentation cohérente perçue comme telle par le stagiaire. A son tour, le stagiaire doit se positionner comme

interactant langagier actif dont la parole constitue un prétexte/pré-texte aux régulations du tuteur «*Etre capable d'interpréter un discours, signifie être capable de satisfaire les contraintes d'interprétation posées par le discours, de même qu'être capable de contribuer à l'interaction (c.à.d. enchaîner sur un discours) signifie être capable de satisfaire les contraintes d'enchaînement imposées par le discours antérieur*». (Moeschler, 1985, p. 14)

1.5 L'accessibilité à la conclusion : but de l'interaction didactique

La coaction discursive est le fondement de toute discussion réussie, elle doit être liée dans cette perspective à l'argumentation dans la mesure où les interlocuteurs sont obligés de débattre et de négocier pour co-construire une conclusion. «*Puisqu' une argumentation consiste en une relation entre des arguments et une conclusion* ». (Moeschler, 1985, p.46)

Le principe «*d'accessibilité de la conclusion* » (Moeschler, 1985, p.53) s'impose comme une autre condition essentielle dans cette interaction didactique, accessibilité de la part du tuteur qui oriente et réoriente sans cesse son discours vers cette conclusion mais aussi de la part du stagiaire qui doit la percevoir comme telle, comme savoir et savoir-faire professionnel à s'approprier. C'est ainsi que la conclusion constitue l'aboutissement de la coaction discursive. «*L'analyse d'un objet conversationnel X présuppose sa complétude conversationnelle* ». (Moeschler, 1985, p.104)

Dans cette optique, la conceptualisation basée sur l'argumentation, est profondément transformée lorsqu'elle est explicitée, négociée et organisée en un système cohérent de concepts sous-tendu par un discours conscient, co-orienté vers une conclusion savante. Cet acte discursif a pour but d'établir des normes, de consacrer le savoir comme savoir scientifique donc de l'institutionnaliser, «*l'obligation argumentative est donc obligation de conclure* ». (Ducrot, 1977, p.p.17-53)

1.6 Le contexte comme composante essentielle de l'interprétation du discours

«*La notion clef de la pragmatique est la notion de conditions d'emploi ou d'appropriété con-cotextuelle...* ». (Moeschler, 1985, p.25)

Il va sans dire que le langage professionnel est dépendant du contexte d'action. Dans notre cas, le contexte et la situation de communication sont bien définis ainsi que le statut et le rôle de chacun des deux actants. Le dialogue se tisse à partir de l'action professionnelle, il est pris dans ses dimensions fonctionnelle, langagière, culturelle et surtout critique. Cette dernière dimension permet d'évaluer la signification sociale de la langue dans son contexte, elle est combinée à une prise de recul par rapport à l'action

c .à .d . à une réflexivité sur sa propre pratique (a posteriori). (Mourthon-Dallies, 2008, p. 100).

D'un autre côté, la dépendance du contexte s'inscrit dans le champ d'une « cognition située » (Lacoste, 2001, p.25). La cognition est une cognition de l'action, de l'expérience effectuée dans des conditions particulières, elle s'effectue à partir d'une situation donnée. Mais, l'action tant qu'elle n'est pas cogitée reste tributaire des conditions qui l'ont sollicitée. La réflexivité sur cette action devrait la détacher de sa situation de départ pour la transcender en concept. C'est pourquoi le contexte s'impose comme *une composante interprétative* essentielle (Moeschler, 1985, p.25). Le linguistique paraît donc insuffisant, à lui seul, pour doter le geste professionnel du sens. Un réseau complexe de signifiants s'avère nécessaire. Les activités non verbales, les outils utilisés et beaucoup d'autres éléments construisent des modes spécifiques de contextualisation de l'activité verbale (Boutet, 2005, pp. 19--35).

1.7 Le co-texte comme prise de conscience discursive du discours professionnel

Quant à l'appropriété cotextuelle (le cotexte étant l'environnement linguistique), elle détermine le degré d'appropriété de l'acte dans l'ensemble du discours (Moeschler, 1985, p.25) et par rapport aux autres *actes de langage* (LABOV ET Fanshel, 1977). Cela suppose une cohérence discursive argumentative sous-tendue par une autre linguistique qui devrait souligner de façon explicite, selon nous, toute étape de l'argumentation et relier tous les types d'actes de parole concourant à l'aboutissement à la conclusion constituant par là ce que Ducrot appelle *acte d'orientation argumentative*. (Moeschler, 1985, p. 65) « *Ces actualisateurs de surface* » (Moirand, 1985, p331) ces marques linguistiques témoignent de l'organisation du discours et concrétisent le mouvement de la pensée.

Ces marques linguistiques jouent un rôle important dans ce que Moeschler appelle « *programmeurs et intégrateurs* » discursifs et témoignent de la dynamique conversationnelle qui, dans notre optique, orientent vers la conclusion conceptuelle.

Pour Moeschler, Il s'agit d'une opération d'intégration lorsqu'« *un constituant complexe intègre d'autres constituants simples ou complexes* » (Moeschler, 1985, p.106). Quant aux conditions d'intégrabilité de l'échange, elles doivent satisfaire « *les conditions thématiques c.à.d. avoir un même objet discursif* » et « *doivent être co-orientées argumentativement* » (Moeschler, 1985, p.106). Cela suppose d'une part une complétude conversationnelle et un aboutissement à une conclusion en d'autres termes obéir à la loi d'exhaustivité (Alin, 1996, p.93).

« *Un constituant est un programmeur, si à partir de son occurrence, il est possible de faire des prédictions non seulement sur la nature du constituant ultérieur (intervention, acte de langage) mais également sur sa fonction* ». (Moeschler, 1985, p.107)

Pour conclure sur cette partie, nous pensons que l'activité métalangagière et métacognitive du tuteur devrait s'installer comme une habitude professionnelle. Le tuteur a donc besoin d'une prise de conscience discursive de sa pratique langagière et l'approche clinique du discours professionnel dans ce cadre de formation mérite qu'on lui accorde une importance particulière.

2. Analyse des données:

L'analyse des pratiques langagières professionnelles est une activité de métacommunication et de métalangage qui consiste à analyser le discours produit à l'occasion d'une activité réflexive sur l'exercice d'une pratique. La tâche est de valeur parce qu'il s'agit d'analyser des données hétérogènes appartenant à différents registres de discours : situationnel, actionnel, langagier, pragmatique et cognitif (étant donné qu'on n'a pas accès dans le corpus collecté aux données non linguistiques). Notre analyse du discours s'inscrit dans :

- une pragmatique de la communication et de l'interaction dont on décode les mécanismes et les stratégies et ce dans un but d'intercompréhension.
- dans une théorie des actes de langages et leur intégration dans l'argumentation (leur orientation vers la conclusion).

Nous visons à montrer l'importance de l'écoute dans l'intercompréhension et l'importance de l'intégration des différents actes de parole employés lors de la discussion dans l'argumentation dont le but essentiel est d'aboutir à une conclusion qui n'est autre, dans notre cas, que les concepts à faire acquérir.

Pour effectuer ce travail, nous allons nous appuyer sur des séquences de discours **ayant pour noyau la poursuite d'un seul objectif à faire acquérir au stagiaire**. La situation pédagogique est « *structurée en fonction d'un objectif* » (Postic, 1994, p.235). Roland Barthes propose de nommer les différents segments de découpe textuelle, *lexies*. « *La lexie est un signifiant textuel. (...) Elle est simplement un segment à l'intérieur duquel on observe la répartition des sens* ». Il Précise que « *le morcellement d'un texte narratif en lexies est purement empirique, dicté par un souci de commodité* ». (Barthes, 1985, p.331)

Suite à ce qui précède, l'intervention du tuteur ne sera pas analysée toute entière. c'est pourquoi et pour respecter les contraintes typographiques

nous avons supprimé dans les annexes les situations entières et n'avons gardé que la partie qui traite d'un seul objectif d'apprentissage. Cette partie est mise dans un cadre (voir annexe).

Notre corpus est constitué d'interventions de tuteurs discutant avec le stagiaire de son expérience de terrain. Une certaine distance temporelle (quelques heures ou quelques jours) sépare l'expérience de sa discussion. L'étude de certains cas nous serviront d'exemples ou de contre exemples. Nous signalons que le hasard nous a présenté deux cas traitant des mêmes concepts méthodologiques. L'un nous servira d'exemple, l'autre de contre exemple. Nous trouvons essentiel d'ajouter les règles générales à l'analyse de cas suivant Alin (1996, P.85)

«Un cas sélectionné et préparé en vue de son utilisation doit présenter les qualités suivantes :

- 1- *C'est une situation concrète puisée dans la réalité de la vie professionnelle (authenticité du cas).*
- 2- *C'est une situation-problème appelant un diagnostic ou une décision ou les deux (urgence de la situation dans le « cas »).*
- 3- *c'est une situation exigeant, pour être traitée, une information et une formation dans un domaine particulier de la connaissance ou de l'action (orientation pédagogique ou centration du cas).*
- 4- *C'est une situation « totale ».(...)*

Nous pensons que les cas sélectionnés dans notre recherche répondent aux critères ci-haut cités.

Concepts essentiels utilisés dans l'analyse

Orientation argumentatives - programmation du discours - intégration des énoncés – écoute - co-construction du sens - acte de parole - conclusion - mots de liaison - intercompréhension - contexte – cotexte - Prise de conscience discursive.

Ces concepts, nous les avons expliqués dans notre cadre théorique.

1^{er} cas :

- Cas de manque d'écoute, d'intégration non réussie des concepts, d'échec de l'orientation argumentative, de manque de prise de conscience discursive.
- Discipline : enseignement de la grammaire.

Orientation argumentative

| Objectifs | Actes de parole du tuteur | Stratégies d'intégration des actes de paroles | Analyse |
|--|--|---|---|
| <p>Faire comprendre un concept méthodologique:</p> <p>-le repérage</p> <p>-faire distinguer entre repérage d'un fait grammatical et sa conceptualisation.</p> | <p>Questionner</p> <p>Raconter</p> <p>Désigner un concept avec son nom.</p> | <p>-S'appuyer sur les termes employés par la stagiaire → «<i>observation d'abord après, j'ai commencé la phase de conceptualisation</i> » en rappelant les actions que cette dernière a réalisées. -nommer les deux étapes qui englobent celle en question : l'étape qui la précède et celle qui la suit. -nommer le concept en le situant chronologiquement par rapport au précédent avec un mot de liaison.</p> | <p><u>Sur le plan de l'intégration des concepts</u></p> <p>-la stagiaire concernée ne comprend pas le concept de « repérage ». Il en est de même pour le concept « conceptualisation ». -L'acte de parole « raconter » se fait dans le but de faire comprendre le concept de « repérage », de faire aboutir à cette conclusion. -la tutrice s'appuie, pour expliquer le concept de « repérage » sur un autre que la stagiaire ne comprend pas: « conceptualisation » → échec de la communication et de l'intercompréhension. Les stratégies employées ne réussissent pas à faire aboutir la stagiaire à la conclusion et ce pour les raisons suivantes : intégration de deux concepts incompris de la part de la stagiaire en même temps. Ces deux concepts sont intégrés l'un par rapport à l'autre : expliquer un concept incompris par un autre incompris. -Pas de tentative de réajustement de la part de la tutrice basée sur l'état de savoir de la stagiaire. -La narration des actions n'a pas abouti à la conclusion parce qu'elle n'a pas été perçue par la stagiaire dans sa valeur illocutoire (orientée vers la conclusion). -cet acte de narration non cogité de la part de la stagiaire n'a pas réussi à se détacher du contexte de l'expérience lequel n'a pas joué son rôle comme composante interprétative.</p> <p><u>Sur le plan de l'écoute</u></p> <p>-Le discours est monologique : manque d'une véritable écoute de la part de la tutrice pour détecter les véritables besoins de la stagiaire surtout en ce qui concerne le 2^{ème} concept méthodologique « conceptualisation ».</p> |

Sur le plan de l'argumentation

La conclusion se limite à une simple dénomination du concept.

donc absence de la co-construction du sens.

Les tentatives d'orientation argumentative des différents actes de parole vers la conclusion aboutissent à l'échec.

Sur le plan de la conscience discursive

Nous avons vu que la narration et le questionnement n'ont pas été intégrés et co-orientés de façon réussie à l'argumentation ce qui pose la question de leur appropriation contextuelle par rapport à l'ensemble du discours.

Ajoutons à cela l'absence de la prise de conscience métalangagière et métacognitive chez la tutrice. Le processus cognitif inductif n'est pas respecté ce qui expliquerait l'absence des connecteurs logiques explicites.

Conclusion sur l'analyse du discours du 1^{er} cas

Nous notons l'absence d'une véritable écoute des besoins de la stagiaire, l'absence des réajustements successifs pour orienter la conversation vers une conclusion explicite d'où l'échec de l'intégration des concepts et des stratégies de leur construction. De même, nous notons une utilisation inefficace du contexte pour construire le concept et la non prise de conscience discursive pour structurer le discours.

2^{ème} cas:

- Cas d'une écoute mutuelle, d'intégration réussie des concepts, d'orientation argumentative, d'une prise de conscience discursive.
- Discipline : enseignement de la grammaire.

- La conclusion est définie par la tutrice explicitement à travers des faits vécus.
- L'emploi du terme répété désignant le concept confirme sa compréhension.

Sur le plan de la conscience discursive

-les mots de liaison nombreux qui rattachent les faits à leurs conséquences : « *alors est-ce qu'ils ont découvert la règle ?* », qui rattachent les faits aux but : « *pour faire découvrir quoi ?* », qui font conclure : « *donc c'était quoi ?* »... témoignent d'une conscience discursive accompagnant les opérations cognitives.

Conclusion sur l'analyse du discours du 2^{ème} cas

Nous notons que les réajustements successifs pour orienter la conversation vers une conclusion explicite a été sous-tendue par une utilisation efficace du contexte et une bonne intégration des stratégies cognitives actualisées par une prise de conscience discursive dont témoigne la structuration du discours.

3^{ème} cas :

- Cas de non écoute, d'intégration non réussie des concepts, d'échec de l'orientation argumentative.
- Discipline : enseignement des mathématiques.

Orientation argumentative

| Objectif | Actes de paroles | Stratégies d'intégration des actes de paroles | Analyse |
|--|--|---|---|
| Objectif méthodologique : comment travailler sur la classification | Informer : citer des informations (savoirs méthodologiques) sur la classification et sur les caractéristiques d'une fiche. | Tuteur : -Citer des savoirs et des savoir faire. -Ajouter d'autres savoirs et savoir-faire qui sont relatifs au concept /objectif. | <u>Sur le plan de l'intégration des concepts</u> --Sur le plan conceptuel, le discours manque de cohérence : On ne sait pas par exemple le rapport entre les savoirs énoncés sur la fiche (sa conception et son organisation) et le concept de « classification ». -La 2 ^{ème} information concernant la rédaction des élèves sur la fiche est, elle |

Questionner. -Faire raconter la stagiaire.

aussi, mal intégrée à ce qui précède : la classification et l'organisation de la fiche. De même, elle est mal intégrée au concept de « classification ».

Sur le plan de l'argumentation

La question posée à la stagiaire pour lui faire raconter ses actions, a pour objectifs :

- de démontrer le point de vue de la tutrice

-d'obtenir un contre exemple en faveur de ce qu'elle a déjà énoncé (les concepts méthodologiques)

-de faire conclure sur le concept ci-haut donnée (orientation vers la conclusion).

La démarche employée par la tutrice inverse le raisonnement scientifique inductif : partir des faits pour aboutir à la conclusion. La conclusion a été donnée au préalable par la tutrice. La conclusion de la stagiaire apparaît comme une simple répétition de celle de la tutrice.

Cependant, nous remarquons dans la dernière phrase de la stagiaire qu'elle a corrigé sa démarche sur le champ et qu'elle aurait pu aboutir toute seule à la même conclusion si une démarche inductive avait été suivie.

Quant au discours de la stagiaire, il garde une cohérence sémantique acceptable à l'oral. Sa cohérence linguistique n'apparaît que dans la dernière phrase, pour comparer et pour constater.

Sur le plan de l'écoute

-La tutrice n'a pas écouté la stagiaire au début. Elle a entamé un monologue qui énonce des savoirs et des savoir-faire. L'écoute de la stagiaire à la fin a pour but de confirmer son point de vue. Détecter les besoins, éclaircir les concepts à partir des représentations

s'avèrent inexistantes de la part de la tutrice.

-Quant à la stagiaire, elle montre une bonne écoute de la tutrice et son discours s'intègre dans un continuum par rapport à celui de cette dernière. La compréhension du concept et l'exemple donné le montrent.

Sur le plan de la conscience discursive

-les savoirs et savoir-faire sont présentés dans des phrases incomplètes ce qui ne permet pas la formation du concept même de façon théorique. En plus, cela empêche de construire un rapport entre un concept et un autre qui lui est corrélatif.

-Le discours n'est pas cohérent de point de vue linguistique: manque de mots de liaison et manque de relations logiques : le cotexte ne favorise pas l'établissement de rapports entre un concept et un autre.

Conclusion sur l'analyse du discours du 3^{ème} cas

Nous notons que les réajustements successifs pour intégrer les concepts et pour orienter la conversation vers une conclusion explicite sont absentes. L'utilisation du contexte s'avère inefficace à cause de l'inversion du raisonnement inductif. Le manque de cohérence cognitive et discursive témoigne de la non prise de conscience dans ce domaine.

Conclusion générale:

La situation de communication en formation professionnelle initiale mérite d'être étudiée de façon approfondie. La conversation dans cette situation est soumise à des contraintes d'ordres différents : sociales, psychologiques et scientifiques. Elle obéit à d'autres : interactionnelles et structurelles. S'interroger sur les caractéristiques qui la rendent efficace constitue un élément important dans la formation des futurs

enseignants. Notre cadre théorique ainsi que les trois cas analysés ont confirmé nos hypothèses et ont montré les mécanismes de jeux qui sont censés constituer le cadre général de la conversation professionnelle de formation sembleraient être les suivants :

- la co-construction du sens entre tuteur et stagiaire basée sur les réajustements de la conversation et sur ses régulations des changements successifs des représentations. Les compétences interactionnelles du tuteur semblent donc essentielles. Les stratégies de l'établissement du discours, de sa relance, de ses orientations et réorientations en fonction des besoins des deux acteurs s'avèrent indispensables à toute conversation professionnelle de ce type.
- la co-orientation argumentative vers une conclusion explicitée. L'argumentation en faveur des concepts théoriques et méthodologiques devrait aboutir à une conclusion verbalisée et par conséquent, consciente.
- La prise de conscience discursive, élément essentiel structurant et programmant la conversation ainsi que l'intégration des concepts. La dimension formelle du discours dans ses dimensions structurelles et linguistiques de surface permet de mettre en évidence les opérations cognitives qui les sous-tendent et de faciliter l'accès au sens.

C'est pourquoi nous proposons une formation de nos tuteurs, accompagnateurs de nos stagiaires sur le terrain, portant sur la dimension discursive de leur intervention. L'analyse de discours enregistrés sur le champ devrait, pour nous, constituer le point nodal de cette formation.

Suffit-il de mettre en place de nouveaux programmes, de nouvelles structures pédagogiques et administratives pour modifier un système si on ne comprend pas les règles de son fonctionnement même dans tous ses aspects? Ne faut-il pas mener d'autres recherches portant sur l'analyse conversationnelle de cette situation de formation professionnelle particulière?

Bibliographie

1. Alin, C. (1996). **Etre formateur, quand dire c'est écouter**. Paris : L'Harmattan.
2. Barthes, R. (1978). **Leçon**. Paris : Seuil.
3. Barthes, R. (1985), **L'aventure sémiologique**, Paris : Edition Du Seuil.
4. Boutet J. (2005) **Genres de discours en situation de travail** , dans Filietaz L et Broncart J.P.(dir), l'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications, Louvain-La Neuve: Peeters , BCILL, pp. 19-35.
5. Ducrot, O. (1977). « **Illocutoire et performatif** » in Linguistique et sémiologie 4, pp. 17-53.
6. Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). **L'énonciation, De la subjectivité dans le langage**, Paris : Armand Colin.
7. LABOV, W. et Fanshel, D. (1977), **therapeutic discourse, psychotherapy as conversation**, New York : Academic press.
8. Lacoste, M. (2001). « Peut-on travailler sans communiquer » in Langage et travail : communication, action, cognition, Borzeix A. et Fraenkel B. (Dir) CNRS édition.
9. Moeschler, J. (1985). **Argumentation et conversation élément pour une analyse pragmatique du discours**. Paris : LAL, Hatier-Credif.
10. Moirand, S. (1985). « **pour une linguistique de discours adaptée à des objectifs didactiques** », dans Barthes, R., **L'aventure sémiologique**, Paris : Edition Du Seuil.
11. Mourlhon-Dallies, F. (2008). **Enseigner une langue à des fins professionnelles**, Paris : Didier.
12. Postic, M. (1994), **La relation éducative**, Paris : PUF, 6^{ème} édition.

Annexe

Nous signalons que T renvoie au tuteur et S renvoie au stagiaire

1^{er} cas

Discipline : langue française.

T : on va évaluer ensemble la présentation de samar et de saïda, donc on va commencer avec la partie de saïda.

T : Qu'est-ce qu'elle a fait saïda ? Quelle étape ?

T : Juste observations ?

(Oui et... incompris, oui... incompris...)

S : observation d'abord après j'ai commencé la phase de conceptualisation.

T : quand tu as... ce qu'on a appelé... Est-ce qu'on n'appelle pas conceptualisation ...Ce qu'on a appelé conceptualisation c'est quand tu as tu as souligné les compléments et quand tu as posé des questions sur les mots soulignés ?

T : Comment on appelle ça avant la conceptualisation, observation seulement ?

Une autre stagiaire : repérage.

T : tu as fait l'observation et tu as commencé avec le repérage ensuite.

Samar a fini le repérage puis elle a fait la conceptualisation

2ème cas

Discipline : grammaire

S : Bonjour. Aujourd'hui je vais vous présenter mon 1er rapport de stage (...)

Tutrice : je n'ai pas le droit de te couper la parole mais tu as dit que tu as commencé la leçon par la phase de conceptualisation. Tu peux revenir à la définition de la phase de conceptualisation ?

S : La conceptualisation c'est aux élèves de déduire la règle d'après ce que je fais et moi j'ai prétendu faire découvrir la règle à travers les images.

T : Alors est-ce- qu'ils ont découvert la règle ?

S : Ils ont mise on 1^{er} pas pour découvrir la règle.

T : Donc comment je peux appeler cette phase ?

S : C'est la phase d'anticipation.

T : Comment tu appelles plutôt si tu veux dire..., tu as présenté quoi ?

S : J'ai présenté des images.

T : Les images comment étaient-elles faites ?

S : En couleurs est sur des feuilles A4

T : Donc, c'étaient des photos d'objets signifier au pluriel et d'autre.

T : Pour pouvoir découvrir quoi ?

S : La règle

T : La règle ?

S : Non pas la règle en général déduire qu'on va parler du pluriel.

T : Donc, c'était quoi ?

Silence

T : Comment tu peux appeler cette phase ?

S : La phase de découvrir, de découverte de la ... du titre de la leçon.

T : Donc comment je l'appelle.

silence

T : Avant d'entrer dans la 1^{er} phase.

S : Anticipation

T : Donc tu as anticipé en leur montrant des images au singulier.

S : Et le même concept au pluriel.

T : Là tu appelles cette phase ?

S : L'anticipation.

T : L'anticipation. Donc après cette phase qu'est-ce que tu as fait. ?

Après leur demandait.

(...)

3ème cas

المادة: رياضيات فرنسي

T: عطنتكن فكرة شو شرحت من الدرس هو ال formes géométriques كان درسها.

T: بدنا نبليش بالملاحظات (...)

T: منجي على ال classification اللي نعملا بالصف طيب نحنا عادة منعمل classification بين على القليلة بدنا نعملن معيار لل classification ونقلن ساعتها...

T: وبعدين منيح أنا قلتنك قبل بمرة لما منعطيهن fiche ما نعطيهن fiche فيها سؤال واحد منعطيهن fiche فيها أسئلة متسلسلة تتساعدن يوصلوا لنتيجة.

T: يعني عملتو كذا classifications شو هالمعيار اللي عا أساسو عملتو ال-classification.

T: لازم بيكتبولكن مثلاً tous ces figures sont كذا فإذا... إنتو لما بتعطوا fiche ساعدوهن على القليلي إذا الواحد كتب لما بيكتب بيكون عم يهتم بصياغة أفكارو أكثر.

T: هيدا مثلاً كان غايب.

T: قام شو عمو تلاميذك.

S2: قسموا كل ال formes حطو groupe لحالو ما قسموا مثل الفكرة اللي أنا بدي أعطيها ياها إنو يعني أنا حاطة فكرة براسي ما حدا عملها كان لازم قربلن الفكرة أكثر ok وأعملن الفكرة ومثل ما قلنا لازم نحدد إنو يقسمون لـ 2 groupes بس مش أكثر أو أنا حددلن حطلن caractéristique أنا مثل ما عملت بعدين وقتا إنو رجعت قلتنن بالنسبة للـ cotes قدي بيكون إنو ساعتها قسموهن

T: مزبوط.

T: هلق إنتي كتبت عالوح استعملت اللوح بطريقة منيحة.

(...)