

APPROCHE BAKHTINIENNE DU DISCOURS DE L'ENTRETIEN RÉTROSPECTIF : UN DIALOGUE ÉNONCIATIVEMENT, PRAXÉOLOGIQUEMENT ET/OU COGNITIVEMENT COMPLEXE¹

Fumiya Ishikawa²

Résumé: L'entretien rétrospectif exploité pour la formation des enseignants est constitué par une interaction entre le formateur – celui qui détient les savoirs et savoir-faire liés à l'enseignement des langues et procède à la transmission de ces derniers à l'aide de son savoir-faire formatif – et l'enseignant novice – celui qui bénéficie de cette transmission pour se perfectionner dans sa profession. Il porte non seulement sur les actions verbales et/ou non verbales effectuées dans le cours que l'enseignant novice a dispensé, mais aussi sur la réflexion qu'il a menée en interagissant avec les étudiants et celle qu'il mène avec le formateur. C'est donc un dialogue énonciativement, praxéologiquement et/ou cognitivement complexe. Les produits verbaux envisagés non pas dans leur matérialité mais en tant qu'actes de production verbale se situeraient aux limites de la théorie bakhtinienne du dialogisme, au-delà desquelles on serait entièrement en droit de considérer toute action humaine, quelle qu'elle soit, comme étant un élément susceptible de constituer un « dialogique » au sein d'un discours qui la mentionne.

Mots-clés: Discours inter-dialogique ; Entretien rétrospectif ; Formation des enseignants de langues ; Interaction ; Pensée enseignante.

¹ Le présent article est issu de la réflexion que nous avons présentée à l'oral à l'occasion du Colloque international: « Les voix en dialogue. Hétérogénéité énonciative et discours en interaction », organisé à la Maison Internationale des Langues et des Cultures (MILC) à Lyon en France par *le laboratoire ICAR UMR 5191 (Université Lyon 2, CNRS, ENS) le laboratoire Praxiling UMR 5267 (Université Montpellier 3) et le Centre d'Étude Linguistiques EA 1663 de Lyon 3 (CEL) les 3-5 juillet 2019. Ni le présent manuscrit ni la réflexion initiale ne sont publiés sous la forme d'un texte. La recherche est menée avec l'Aide pour la Recherche Scientifique (Grant-in-Aid for Scientific Research (KAKENHI) : Aide pour la Recherche Scientifique (C) (Grant-in-Aide for Scientific Research (C))) offerte par la Société Japonaise pour la Promotion des Sciences (J.S.P.S.) en 2018-2020 (no. de recherche: 18K00797). Le titre de ce projet est : « Recherche sur les répertoires cognitifs de l'enseignant et de l'apprenant de FLE du point de vue de l'analyse de l'interaction verbale».*

² Université Rikkyo, Japon (fumiva@rikkyo.ac.jp)

Bakhtinian approach to the retrospective interview discourse: an enunciative, praxeologically and/or cognitively complex dialogue

Abstract: The retrospective interview used for teacher training consists of an interaction between the trainer - who has the knowledge and skills related to language teaching and transmits them using his formative know-how - and the novice teacher - who benefits from this transmission to improve his skills in profession. It relates not only to the verbal and/or non-verbal actions carried out in the course that the novice teacher gave, but also to the reflection that he led while interacting with the students and that he led with the trainer. In this sense, the retrospective interview is an enunciative, praxeologically and/or cognitively complex dialogue. The verbal products envisaged not in their materiality but as acts of verbal production would be situated at the limits of the Bakhtins' theory of dialogism, beyond which one would be entirely entitled to consider any human action, whatever it is, as being an element likely to constitute a "dialogic" within a discourse which mentions it.

Keywords: Interaction; Inter-dialogical Discourse; Languages Teacher Training; Retrospective Interview; Teacher Thinking; Teacher Training.

A abordagem bakhtiniana sobre o discurso retrospectivo da entrevista: um diálogo enunciativo, praxeológico e/ou cognitivamente complexo

Resumo: A entrevista retrospectiva utilizada na formação de professores consiste em uma interação entre o professor-formador - aquele que possui os saberes e o saber-fazer relacionados ao ensino das línguas e transmite este último com a ajuda do seu saber-fazer formativo - e o professor-novato - aquele que se beneficia dessa transmissão para se aperfeiçoar na sua profissão. Está relacionada não apenas a ações verbais e/ou não verbais realizadas no curso ministrado pelo professor-novato, mas também à reflexão que ele traz interagindo com os alunos e aquela decorrente da interação com o professor-formador. Trata-se, portanto, de um diálogo enunciativo, praxeológico e/ou cognitivamente complexo. Os produtos verbais previstos, não em sua materialidade, mas como atos de produção verbal, se situariam nos limites da teoria bakhtiniana do dialogismo, para além dos quais se teria inteiramente direito de considerar qualquer ação humana, seja ela qual for, como um elemento capaz de constituir um "diálogo" dentro de um discurso que a menciona.

Palavras-chave: Interação; Discurso interdialogico; Entrevista retrospectiva; Formação de professores de línguas; Pensamento educador.

INTRODUCTION

L'entretien rétrospectif est un dispositif de formation largement exploité pour la professionnalisation dans les métiers (Vermersch, 2011 [1994]). Il est constitué par l'interaction entre, d'une part, l'expert - celui qui détient les savoirs et savoir-faire liés à la profession et procède à la transmission de ces derniers à l'aide de son savoir-faire formatif (Bouette, 2007 ; Ruano-Borbalan, 1996) - et, d'autre part, le novice - celui qui bénéficie de cette transmission pour se perfectionner dans sa profession.

Dans la formation des enseignants, l'entretien rétrospectif porte non seulement sur l'interaction que le novice, remplissant son rôle d'enseignant, a menée avec les apprenants, mais aussi sur ce qu'il pensait en interagissant avec eux, de même que sur ce qu'il pensait antérieurement lors de la préparation du cours. C'est donc une interaction dont l'objet de discours est l'ensemble des instances verbales et/ou non verbales manifestées sous des formes percevables ainsi que des éléments cognitifs non exprimés, qui font tous partie intégrante de l'interaction en classe. Pour le dire autrement, l'entretien rétrospectif est un lieu de réalisation verbale à deux, c'est-à-dire le novice et l'expert se trouvant en situation de collaboration, de ce que ces derniers pensent à l'égard de cet ensemble des produits verbaux et/ou non verbaux et de la pensée enseignante (Ishikawa, 2014, 2015, 2016, 2017 et 2018).

Notre contribution s'interroge sur les modalités de réalisation de la pensée enseignante (Tochon, 1989 et 2000) sous forme de dit et/ou de fait dans la classe (en 1), ainsi que sur les modalités de la verbalisation rétrospective portant sur l'agir enseignant, sur l'agir apprenant et sur la pensée enseignante dans l'entretien rétrospectif (en 2), en vue de mettre en lumière comment ces éléments – à savoir le dit, le fait et la pensée – s'articulent les uns aux autres dans le discours de l'entretien rétrospectif et quelles sont les spécificités dialogiques (dans le sens bakhtinien du terme) que cette articulation confère à ce dernier.

Dans cette étude, nous nous intéressons tout particulièrement à la formation des enseignants de français langue étrangère. Notre réflexion est fondée sur le corpus que le séminaire IDAP (Interactions didactiques et agir professoral) – chapeauté par le centre de recherche du DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) à l'université Paris III – a construit en 2001 en enregistrant et transcrivant des cours dispensés par une enseignante novice, ainsi que les entretiens rétrospectifs qu'une experte – une conseillère pédagogique – a menés avec elle à l'issue des cours³.

³ Il s'agit d'entretiens de type d'autoconfrontation croisée (Clot, 2005 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). Dans le cadre de la présente recherche, nous sommes intéressés uniquement à l'une des enseignantes. Pour la présentation du corpus, voir les Annexes.

L'INTERACTION DANS LA CLASSE EN TANT QU'OBJET DISCURSIF DE L'ENTRETIEN RÉTROSPECTIF

L'objet concret de l'interaction menée dans l'entretien rétrospectif est avant tout l'ensemble des échanges verbaux et/ou non verbaux effectués par les participants de la classe, à savoir l'enseignant et les apprenants. On constate dans ce type d'entretien la réalisation d'une « interaction sur l'interaction » ou, si l'on prend en compte tout particulièrement les éléments constitutifs de l'interaction initiale, d'une « interaction dans l'interaction », dont le niveau englobant est construit par les échanges entre l'expert et le novice et le niveau englobé par l'interaction entre l'enseignant et les apprenants. Nous allons en premier lieu nous attarder sur cette dernière.

Le lieu de confrontation de l'« agir professoral » et de celui des apprenants

L'interaction est une chaîne d'actions et de réactions que les agents-participants produisent en collaborant les avec les autres pour réaliser les objectifs de chacun.

Selon l'approche téléologique de l'action telle que l'a notamment proposée Schütz (1987 [1964] et 1998 [1951]), qui a ensuite été développée par Bange (1992), toute interaction sociale est fondée sur les motifs que chaque acteur se donne pour y participer et suivant lesquels il agit et réagit vis-à-vis de son co-acteur en ajustant constamment ses comportements.

S'agissant de la classe de langue, les acteurs sont l'enseignant et les apprenants. Ceux-ci façonnent, en tant qu'agents évoluant dans une relation d'acteur et co-acteur, l'interaction qui s'y déroule et dont les objectifs sont, pour l'enseignant, de transmettre les savoirs et savoir-faire langagiers aux apprenants et, pour ces derniers, de se les approprier. Pour atteindre ces objectifs, les agents-participants (ré)agissent réciproquement les uns sur les autres, et ces (ré)actions se manifestant sous des formes verbales et/ou non verbales.

Dans cette perspective, l'interaction en classe peut être considérée comme un lieu de confrontation entre, d'un côté, l'« agir professoral » (Cicurel, 2011)⁴ – défini comme l'ensemble des actions verbales et/ou non verbales qu'un professeur met en place pour réaliser son objectif, autrement dit la réalisation de son répertoire cognitif lié au métier d'enseignant⁵ – et, de l'autre, son équivalent chez les co-acteurs qu'il conviendrait d'appeler l'« agir apprenant », considéré comme étant la réalisation verbale et/ou non verbale du répertoire cognitif dont ils profitent pour s'appropriier la langue cible⁶.

Le dialogue à la fois « externe » et « interne »

Ainsi, le discours en classe de langue est-il constitué d'un « dialogue externe » (Volochnov, 2010 [1929] ; Bakhtine, 1978 [1975]) – ou « dialogal » (Bres, 2005) – mené entre les deux ordres de sujet-agent en chair et en os que sont l'enseignant et l'ensemble des apprenants. Ce phénomène est illustré par la séquence suivante extraite de l'une de nos sources, dans laquelle l'enseignante stagiaire surnommée Marie-Laure (abrégée en ML(Pr)) dispense un cours de langue en exploitant comme support de travail quelques extraits de la pièce de théâtre *Finissez vos phrases !* de Jean Tardieu :

Extrait 1

004 ML(Pr) [...] alors si j'vous d'mande de regarder euh l'objectif + donc vous r'gardez l'objectif que j'ai marqué à votre avis qu'est-ce qu'on va faire ↑ pendant cette heure qu'est-ce que ça veut dire ça bon qu'est-ce qu'y a écrit euh Isabelle : l'arrive à m'relire

⁴ L'agir professoral est « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un "pouvoir-savoir" à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel, 2011 : 119).

⁵ Cicurel et les membres de son équipe IDAP appellent « répertoire didactique » l'ensemble de savoirs et savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre les savoirs relatifs à la langue cible et qui se forgerait et se modifierait au fil des rencontres avec divers modèles, par la formation académique et pédagogique de même que par l'expérience d'enseignement (Cicurel, 2002 ; Bigot, Blondel, Cadet & Causa, 2002 ; Causa : 2012).

⁶ À la lumière de la définition faite par Cicurel et les membres de l'équipe IDAP du « répertoire didactique », on pourrait concevoir le répertoire cognitif de l'apprenant comme un ensemble formé par des savoirs et savoir-faire liés aux langues – que ce soit la langue cible, la langue maternelle ou une langue plus ou moins transparente – et, corollairement, aux cultures relatives à ces dernières, et les expériences scolaires dont un apprenant profite pour s'appropriier la langue cible.

- 005 Isabelle interprétation d'un texte de théâtre
- 006 ML(Pr) d'accord donc c'est quoi qu'est-ce que c'est interprétation ↑ d'un
texte de théâtre ça veut dire quoi
- 007 Isabelle comprendre euh + le texte
- 008 Am pour les acteurs
- 009 ML(Pr) comprendre le texte oui ↑ oui ↑
- 010 Am pour les acteurs de interpréter sur la XX
- 011 ML(Pr) sur la :
- 012 Am scène
- 013 ML(Pr) scène oui :
- [...]
- 042 ML(Pr) voilà une pièce (*elle écrit au tableau*) de théâtre alors est-ce
qu'elle est en entier là cette pièce de théâtre à votre avis ↑
- 043 Af non
- 044 ML(Pr) alors comment c'est quand euh c'est pas en entier
- 045 Af extrait
- 046 ML(Pr) voilà c'est ce qu'on a vu l'autre fois un extrait (*elle écrit au
tableau*) [...]

[CS(ML)-3]

Marie-Laure interagit avec les apprenants autour des questions qu'elle vient de leur poser pour leur faire donner la définition du mot « interprétation » (en 006) et trouver le mot « extrait » (en 044). À la suite des sollicitations de leur enseignante, l'apprenante appelée Isabelle (en 007) et un autre apprenant (en 008, 010 et 012) répondent à la première question et une troisième apprenante (en 045) réagit verbalement à la seconde.

Notons que pour signifier aux apprenants qu'ils devraient connaître le mot « extrait », Marie-Laure leur rappelle en 046 qu'ils l'ont déjà traité dans le cours. Autrement dit, sa remarque prononcée en 046 est dirigée de façon indirecte sur l'interaction qu'elle a eue avec les apprenants pour leur faire apprendre ce mot dans une séance précédente, ce qui permet de qualifier le discours en classe de

« dialogue interne » (Volochinov, *op. cit.* ; Bakhtine, *op. cit.*) – « dialogique » (Bres, *op. cit.*) ou « interdiscours » –, dont le discours source est constitué au moins des paroles qu'elle a produites en vue de cette explication – ce qu'on peut appeler « autodialogisme » (Authier-Revuz, 1995) ou « dialogique intralocutif » – ainsi que très probablement de l'interaction menée dans ce but – ce qu'on peut nommer, dans ce cas, « dialogique à la fois intralocutif et interlocutif »⁷.

L'exemple suivant tiré de la séquence succédant à l'extrait 1 montre que le texte de la pièce de théâtre de Tardieu sur lequel la classe travaille au moyen d'une activité fondée sur la verbalisation des rôles est reproduit littéralement dans les paroles des apprenants du groupe 1 (en 240).

Dans les paroles prononcées par les membres du groupe 1 – qui relèvent donc du « dialogue externe » – est reproduit de manière « dialogiquement interne » le texte de Tardieu. Cette reproduction est faite en réaction à la sollicitation de l'enseignante ou, en d'autres termes, en construisant avec cette dernière un « dialogue externe ».

Extrait 2

196 ML(Pr) [...] j'veus ai donné [un extrait du texte de la pièce de Tardieu reproduit dans les] trois feuilles [distribuées] on travaille juste sur les deux premières et avec la dernière vous avez la fin de la pièce de théâtre vous voyez comment ça : comment ça finit d'accord [...] alors maintenant c'que j'veus propose c'est que vous vous mettiez par deux j'veus dis ce qui va se passer et puis après vous vous levez pour le faire [...]

[...]

233 ML(Pr) alors on écoute les différents acteurs

[...]

⁷ Pour la définition des mots « interdiscursif », « interlocutif » et « intralocutif », voir Bres (2005).

- 239 ML(Pr) allez allez allez
 240 As *(lecture réalisée par le groupe 1 d'extraits interrompue par de nombreux rires de la classe)*

[CS(ML)-3]

SPÉCIFICITÉS ÉNONCIATIVES DU DISCOURS DE L'ENTRETIEN RÉTROSPECTIF

Le dialogue « externe » portant sur l'interaction en classe de langue

Le discours constitutif de l'entretien rétrospectif est construit par une série d'échanges verbaux entre l'expert – pour nous, la conseillère pédagogique – et l'enseignant novice – Marie-Laure – en situation de collaboration. C'est donc un dialogue à la fois « externe » – dans le sens où deux locuteurs ou plus participent à sa construction – et « interne » – du fait qu'il traite d'un autre dialogue, celui qui a précédemment eu lieu durant la classe.

Ce « dialogisme interne » se présente partout dans le discours de l'entretien rétrospectif, non seulement dans ce que dit l'expert mais aussi ce qu'exprime le novice, dans la mesure où le discours produit en classe de langue est l'objet principal du discours de l'entretien rétrospectif. On l'observe, par exemple, dans l'extrait 3, tiré de la séance dans laquelle Marie-Laure (abrégée en ML(Stag)) discute avec la conseillère pédagogique (abrégée en CP1) au sujet du cours de grammaire qu'elle vient de terminer (dans l'extrait 4). L'activité pédagogique qu'elle a donnée aux apprenants consistait à leur faire oralement formuler une proposition hypothétique accompagnée de la phrase subordonnée de construction « Si + plus-que-parfait »:

ENTRETIEN RÉTROSPECTIF			CLASSE DE LANGUE		
Extrait 3			Extrait 4		
001	CP1	[...] Marie-Laure [...] c'était intéressant [votre activité] prospective [et] rétrospective [consistant à faire produire des expressions hypothétiques mais] vous pensez que c'était trop compliqué comme euh : la même chose euh :	005	ML (Pr)	[...] alors on va maintenant ↑ euh essayer de faire des hypothèses sur la vie de de cet homme [mentionné dans le document distribué] et je vais vous demander ↑ + à votre avis si cet homme ne s'était pas marié + qu'est-ce que cela aurait changé si cet homme ne s'était pas marié + qu'est-ce que cela aurait changé alors
			006	Af	XXXX
			007	ML (Pr)	ah oui mais je voudrais une phrase une phrase qui commence par + si cet homme ne s'était pas marié
002	ML (Stag)	ouais en fait j'pensais euh	[...]		
003	CP1	[...] c'était intéressant par rapport aux pronoms dont on a parlé hier avec le texte [...]			
		mais vous avez été troublée	038	ML (Pr)	il n'aurait pas EU ↑ + autant de travail + est-ce que vous connaissez ce temps ↑
			[...]		
			045	Af	c'est le plus-que-parfait
			046	Am	XXX
			047	ML (Pr)	futur antérieur
			[...]		
			050	Af	conditionnel passé

			051	Af	XX conditionnel présent
			052	ML(Pr)	conditionnel présent alors comment c'est ↑ le conditionnel présent ↑ fais-moi une phrase XX avec le conditionnel présent
		vous vous rappelez y a eu la production tout au début et c'est drôle parce qu'ils sont pas revenus dessus euh y a quelqu'un qui vous a répondu avec et ça allait bien le conditionnel euh présent	030	Af	il serait content X
			[...]		
			035	Am	il aurait
			[...]		
			037	Af	tant de travail si trop de travail
			038	ML(Pr)	il n'aurait pas EU ↑ + autant de travail + est-ce que vous connaissez ce temps ↑
004	ML(Stag)	présent à la place du conditionnel			
005	CPI	et vous avez senti ça parce que j'ai vu vous avez hésité et vous avez pas vous n'avez pas : saisi le le le vous voyez	[...]		
		mais s'il ne s'était pas marié d'accord ↑ quelqu'un a dit il serait plus heureux aujourd'hui d'accord [...] parce que ils avaient envie de dire ça [...]	064	Am	il serait il serait plus heureux
			[...]		
[CC (ML)-2]			[CS (ML)-2]		

Les paroles produites dans l'entretien rétrospectif entre la conseillère et Marie-Laure (citées dans l'extrait 3) sont orientées sur les éléments constitutifs de

l'interaction que cette dernière a eue avec les apprenants dans la classe (cités dans l'extrait 4). Par exemple, CPI rapporte en 005 dans l'extrait 3 (« *s'il ne s'était pas marié* ») la proposition subordonnée de condition que Marie-Laure a présentée aux apprenants (« *si cet homme ne s'était pas marié* » en 005 dans l'extrait 4) pour leur faire produire une proposition principale de conclusion qui puisse la compléter. L'experte mentionne également la réponse d'un apprenant (« *[quelqu'un a dit] il serait plus heureux* en 005 dans l'extrait 3) qu'on retrouve en 064 dans l'extrait 4. Dans le premier cas comme dans le second, la conseillère pédagogique répète des échanges réalisés dans la classe, alors qu'on observe aussi qu'elle rapporte des paroles non pas en tant que produits verbaux – c'est-à-dire les dits –, mais en tant qu'actes de production verbale – les faits –, tel que dans les cas suivants : « *Marie-Laure [...] c'était intéressant [votre activité] prospective [et] rétrospective [consistant à faire produire des expressions hypothétiques]* » (en 001 dans l'extrait 3), « *[mais] vous avez été troublée [vous vous rappelez] y a eu la production tout au début et c'est drôle parce qu'ils sont pas revenus dessus euh y a quelqu'un qui vous a répondu avec et ça allait bien le conditionnel euh présent* » (en 003 dans l'extrait 3) de même que « *[...] parce que j'ai vu vous avez hésité et vous avez pas vous n'avez pas : saisi le le le [...] [et comme] vous vous êtes passée au conditionnel passé [...]* » (en 005 dans l'extrait 3). Le même phénomène se retrouve dans ce que l'enseignante stagiaire a dit en interagissant avec CPI (« *présent à la place du conditionnel* » en 004 dans l'extrait 3). Notons encore qu'au début du tour de parole en 003 dans l'extrait 3 (« *pronoms dont on a parlé hier avec le texte* »), la conseillère pédagogique se réfère également au dit que Marie-Laure a produit dans la séance de la veille, en l'abordant comme acte de production.

Paroles sur l'agir et sur la pensée

Ainsi les paroles produites dans le discours de l'entretien rétrospectif, qualifié lui-même de « dialogue externe », s'orientent-elles « dialogiquement » sur les agirs enseignant et apprenant, en d'autres termes sur leurs dits et/ou faits réalisés dans la classe de langue. Dès lors, elles sont constituées par les deux ordres de discours suivants :

1. Discours énonciativement dialogique : c'est un discours dirigé sur l'ensemble des dits produits en classe de langue, c'est-à-dire les dits de l'enseignant et ceux des apprenants ;

2. Discours praxéologiquement dialogique : il s'agit, en l'occurrence, d'un discours qui se réfère aux (ré)actions non verbales produites dans la classe, tout particulièrement aux dits envisagés comme actes de production verbale⁸.

L'observation des extraits permet de dire que les propos prononcés dans l'entretien rétrospectif font émerger des « voix » (Bakhtine, *op. cit.*) latentes qui ne sont donc pas extériorisées sous une forme perceptible dans l'espace de l'interaction en classe. Autrement dit, ils manifestent ce que l'enseignant pensait en interagissant avec les apprenants en classe ou en préparant les activités pédagogiques préalablement à la séance, notamment le souhait qu'il voulait réaliser dans le cadre du cours mais qu'il a dû abandonner pour une raison ou pour une autre, les hésitations qu'il a éprouvées et les décisions qu'il s'est retrouvé obligé de prendre au cours de la séance avec ses apprenants. Cela peut s'observer dans l'extrait suivant :

Extrait 5

- 005 CP1 [...] parce que ils avaient envie de dire ça et comme vous êtes passée au conditionnel passé parce que c'était c'était votre objectif c'est un peu tombé euh
- 006 ML (Stag) ouais
- 007 CP1 c'est un peu retombé
- 008 ML (Stag) ouais y avait eu ça et y a aussi **le coup du passé composé que j'ai laissé tomber**
- 009 CP1 oui euh
- 010 ML (Stag) parce que en fait déjà **j'avais éclaircir ces trois grandes lignes**

⁸ Dans nos recherches précédentes (Ishikawa, 2014, 2015, 2016, 2017 et 2018), nous avons nommé le premier phénomène « polyphonie énonciative » et le deuxième « polyphonie praxéologique » (cf. Filliettaz, 2012), alors qu'il conviendrait de parler de discours respectivement « énonciativement dialogique » et « praxéologiquement dialogique », du fait que les actes mentionnés dans le second phénomène ne s'accompagnent pas toujours d'éléments verbaux descriptibles par le suffixe « -phonie ».

- 011 CP1 hum hum
- 012 ML (Stag) **et du coup j'me suis dit si je rajoute des ramifications donc dans celles qui étaient données effectivement il pouvait y avoir ben le conditionnel présent si j'avais l'impression qu'j'allais encore plus les : euh les**
- 013 CP1 les troubler
- 014 ML (Stag) **les noyer et les troubler et me noyer avec eux et euh en même temps euh ça m'embêtait aussi de ne pas tenir compte**
- 015 CP1 hum hum
- 016 ML (Stag) **ouais voilà de ne pas tenir compte de**

[CC(ML)-1]

Les éléments mis en gras dans l'extrait montrent que l'interaction menée dans l'entretien rétrospectif se constitue, en plus des deux ordres de discours mentionnés plus haut, d'un troisième :

3. Discours cognitivement dialogique : il renvoie à ce que l'enseignant pensait en (ré)agissant face aux propos des apprenants dans la classe ou au moment d'élaborer les activités pédagogiques qu'il pensait leur faire faire⁹.

Dans l'entretien rétrospectif, ces trois ordres du discours peuvent se superposer et s'articuler entre eux pour construire un « discours dialogiquement complexe » (Ishikawa, 2014, 2015, 2016, 2017 et 2018) : le discours énonciativement dialogique devient également praxéologiquement dialogique lorsque les contenus auxquels il renvoie sont rapportés comme un acte de production verbale. Par ailleurs, le discours cognitivement dialogique gagne un

⁹ Voir la note précédente.

caractère énonciativement et/ou praxéologiquement dialogique, s'il consiste à expliquer le motif pour lequel l'auteur a réalisé telle ou telle (ré)action verbale et/ou non verbale. Et de même que le discours source, le discours qui le rapporte est construit par un « dialogal », c'est-à-dire une interaction verbale.

POUR CONCLURE

Il existe toujours à l'arrière d'une action qu'elle soit verbale ou non verbale un motif de l'acteur (dans les termes schütziens et bangiens), qui ne se manifeste toutefois pas nécessairement de telle façon que des tiers, par exemple le ou les interlocuteur(s) - ou co-acteur(s) - et les chercheurs-observateurs, parviennent à le percevoir et le saisir. Lorsqu'il est mis à profit comme dispositif de formation des enseignants, l'entretien rétrospectif permet de dévoiler ce motif - dans le cas présent, celui de l'enseignant - en faisant revenir la personne en formation soit sur ce qu'elle a dit et/ou fait dans la classe, soit sur ce que les apprenants lui ont dit et/ou fait en interagissant avec elle, soit encore sur ce qu'elle a pensé dans la discussion avec eux ou concevant préalablement le cours, tout cela avec l'aide de l'expert. Ainsi structuré, le discours constitutif de l'entretien rétrospectif se caractérise comme un « dialogique externe » énonciativement, praxéologiquement et/ou cognitivement complexe, dont l'un des éléments est orienté sur la pensée enseignante réalisée sous forme de dit et/ou de fait dans l'interaction en classe, un autre sur la pensée restée implicite durant le cours ou qui s'était concrétisée antérieurement à celui-ci sous la forme des activités pédagogiques, et encore un autre sur les produits verbaux et/ou non verbaux des apprenants interagissant avec l'enseignant dans la classe.

Considérée comme étant porteuse d'une « voix » latente liée au motif, toute action, même si elle ne s'accompagne pas d'instances verbales, pourrait participer à la construction d'un « dialogique » lorsqu'elle est mentionnée dans un discours ultérieur. De ce fait, les produits verbaux envisagés non pas dans leur matérialité mais en tant qu'actes de production verbale se situeraient aux limites de la théorie bakhtinienne du dialogisme, au-delà desquelles on serait entièrement en droit de considérer toute action humaine, quelle qu'elle soit, comme étant un élément susceptible de constituer un « dialogique » au sein d'un discours qui la mentionne.

RÉFÉRENCES

- Authier-Revuz, J. (1985). *Ces mots qui ne vont pas de soi : Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Tome 1. Paris : Larousse.
- Bakhtine, M. (1978 [1975]). Du discours romanesque. In *Esthétique et théorie du roman* (pp. 83-233). Paris : Éditions Gallimard, trad. française de D. Olivier.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Crédif-Hatier/Didier, coll. « LAL (Langues et apprentissage des langues) ».
- Bigot, V., Blondel, É., Cadet, L. & Causa, M. (2002). La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE. Communication présentée au Colloque international *La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives*, Université Paris 3-Sorbonne nouvelle, UFR de Didactique du français langue étrangère, 12-14 décembre 2002.
- Bouette, J.-L. (2007). *Transmission de savoir-faire. Réciprocité de la relation éducative expert-novice*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogal, dialogique, polyphonique. In Bres, J., Haillet, P. P., Mellet, S., Nølke, H. & Rosier, L. (Dir.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (pp. 47-62). Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique : une notion complexe. In M. Causa (Éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (pp. 15-72). Paris & Bruxelles : De Boeck.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Ailes (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, 16, 145-164.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Les Éditions Didier.
- Clot, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie *bakhtinienne* du dialogue. In Filliettaz, L. & Bronckart, J.-P. (Éds.), *L'analyse des actions et des discours en Situation de travail : concepts, méthodes et applications* (pp. 37-55). Louvain-la-Neuve : Peeters.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, M. & Scheller, L. (2000). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes, revue électronique*, 2(1). Repéré à <http://pistes.revues.org/3833>

Dargnat, M. (2005). Feuilleté énonciatif et hybridité générique. In M.-C. Hazaël-Massieux & M. Bertrand (Dir.), *Langues et identités narratives dans les littéraires de l'ailleurs. Antilles, Réunion, Québec* (pp. 35-89). Aix-en-Provence : Presses de l'Université de Provence.

Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Éditions Nota bene.

Haller, S. & Schneuwly, B. (1996). Feuilleté énonciatif et mise en bouche. Quelques activités méta- et épilinguistiques lors de la production à trois d'un texte écrit. *Ailes (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, 8, 129-151.

Ishikawa, F. (2014). La verbalisation de la « dimension cachée » : la pensée enseignante à la croisée de la didactique du FLE, de l'analyse de l'interaction et de la formation des enseignants. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 56, 136-150.

Ishikawa, F. (2015). Objectivation subjective de la subjectivité : la verbalisation de la pensée enseignante dans l'entretien d'explicitation, *La revue RDLC (Recherches en didactique des langues et des cultures : les cahiers de l'Acedle)*, 12(2), 171-194. Repéré à <http://rdlc.revues.org/706>

Ishikawa, F. (2016). Réflexivité en discours et discours de réflexion : la transmission des savoirs et savoir-faire professionnels de l'enseignement du FLE dans l'entretien rétrospectif", *Revue japonaise de didactique du français*, 11(1 & 2), 46-62.

Ishikawa, F. (2017). Enjeux de la formation des enseignants de FLE : le rôle d'intermédiaire de l'enseignant et l'interculturalité dans la classe. In GLAT (Groupe de Linguistique Appliquée des Télécommunications) (Éd.), *Acteurs et formes de médiation pour le dialogue interculturel* (pp. 297-304), Actes du Colloque GLAT-PADOVA : « Acteurs et formes de médiation pour le dialogue interculturel », organisé à l'Università degli Studi di Padova (Padoue) par le GLAT, 17-19 mai 2016, Gênes, GLAT.

Ishikawa, F. (2018). Actions, verbalisation et répertoire didactique : leur articulation dans la situation de formation de l'enseignant de FLE. *Revue japonaise de didactique du français*, 13(1 & 2), 37-49.

Ruano-Borbalan, J.-C. (Éds.). (1996). *Savoir former. Bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transformation des savoirs*. Paris : Les éditions DEMOS.

Schütz, A. (1987 [1964]). Le monde social et la théorie de l'action sociale (pp. 89-102). In *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck. (texte original publié en 1964. The Social World and the Theory of Social Action. In *Collected Papers II* (pp. 3-19). The Hague: Martinus Nijhoff).

Schütz, A. (1998 [1951]). Choisir parmi des projets d'action. In *Éléments de sociologie phénoménologique* (T. Blin, Trad., pp. 53-88). Paris : L'Harmattan. (texte original publié en 1951. Choosing among Projects of Action. In *Collected Papers I* (pp. 67-96). The Hague: Martinus Nijhoff).

Tochon, F. V. (1989). La pensée des enseignants, un paradigme en développement. *Perspectives documentaires en Sciences de l'Éducation*, 17, 75-98.

Tochon, F. V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133, 129-157.

Vermersch, P. (2011 [1994]). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Éditeur.

Volochinov, V. N. (2010 [1929]). *Marxisme et philosophie du langage. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Limoges : Lambert-Lucas, trad. française de P. Sériot et I. Tylkowski-Ageeva.

ANNEXES

Constitution du corpus

Le séminaire IDAP - dont l'ancien nom est « Discours d'enseignement et interactions » - a créé un corpus baptisé « Corpus Marie-Laure » à partir d'une série d'enregistrements et de transcriptions. Celui-ci comprend cinq cours donnés par l'enseignante stagiaire Marie-Laure, cinq entretiens rétrospectifs menés avec elle par une conseillère pédagogique à l'issue de chacun des cours et une

soutenance récapitulative, formant donc trois types de situations d'interaction. Notre réflexion est fondée tout particulièrement sur l'un des cours que Marie-Laure a dispensé en utilisant quelques extraits du texte de la pièce de théâtre *Finissez vos phrases !* de Jean Tardieu (document étiqueté « CS(ML)-3 »), un autre cours destiné à la grammaire dans lequel elle a fait travailler les apprenants sur les expressions hypothétiques (document « CS(ML)-2 ») et l'entretien rétrospectif que la conseillère pédagogique a mené avec elle à l'issue de ce dernier (document « CC(ML)-2 »). Précisons que Marie-Laure était alors étudiante en maîtrise FLE. L'expérience professionnelle qu'elle avait en tant qu'enseignante de FLE avant le stage de formation se résumait à quelques cours particuliers auprès d'une étudiante américaine.

Conventions de transcription

Nous adoptons les conventions de transcription établies par l'équipe « Discours d'enseignement et interactions », en les simplifiant comme suit :

CP1	Conseillère pédagogique
ML(Pr)	Marie-Laure en tant qu'enseignante
ML(Stag)	Marie-Laure en tant que stagiaire
pas PEUR	Les majuscules indiquent l'accentuation d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité et/ou par une montée brusque de la hauteur éventuellement accompagnée(s) d'un allongement
↑	Intonation montante
+	Pause
euh :	Allongement de la syllabe
X	Élément(s) inaudible(s)
(<i>rires</i>), (<i>elle fait des gestes</i>)	Mise entre guillemets et en italique pour la description d'éléments non verbaux ou para-verbaux ou pour le commentaire de type « méta »

Recebido em 26 de junho de 2020

Aprovado em 15 de outubro de 2020