

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

Joséphine RÉMON

MCF, Laboratoire ICAR, Université Lyon 2

---



## Introduction

Enseigner l'oral en ligne, c'est explorer un domaine dans lequel les usages technologiques et pédagogiques ne sont pas stabilisés. Dans le cadre du projet ISMAEL<sup>1</sup> (Guichon & Tellier, 2017; Guichon *et al.*, 2014), des étudiants apprentis-tuteurs font pratiquer l'oral en ligne en français à un binôme d'apprenants anglophones à Dublin, à travers une plate-forme de visio-conférence. Ces échanges sont eux-mêmes au cœur d'un projet de recherche et de formation, qui donne lieu à des séances de rétrospection entre le formateur-chercheur et les apprentis-tuteurs étudiants. "La rétrospection est l'observation de l'activité mentale après coup. Le sujet se remémore ou tente de le faire et observe ce qui s'est passé en lui [...]" (Cicurel, 2014: 393). Il s'agit d'une démarche "par laquelle on fait produire un commentaire par un retour sur l'action, filmée, enregistrée ou évoquée" (*ibid.*). Dans le cas qui nous préoccupe, cette rétrospection se fait à l'oral, en évoquant en groupe les séances de tutorat en ligne avec tous les apprentis enseignants concernés.

Si un échange pédagogique en ligne semble relever du concept didactique de la "conversation pédagogique" (Guichon & Drissi, 2008: 10) qui ne relève ni du "registre de la conduite de classe", ni du registre de "l'échange informel", il apparaît, dans notre corpus, que ce concept même est en cours de définition, autant pour les chercheurs que pour les apprentis-tuteurs et les formateurs. À l'étude du corpus des séances de rétrospection, il apparaît en effet que la "conversation pédagogique" est en tension entre le pédagogique et le socio-affectif, avec notamment une émergence de stratégies diverses face à l'imprévu (Benaöun-Ramirez, 2009). À propos de cette tension, l'exemple donné par Cicurel (2014: 386), dans un autre contexte, est révélateur.

Ce dualisme entre personne individuelle et normes sociales s'exprime de manière parfaitement perceptible dans les commentaires de ce professeur de français langue étrangère, prise entre le désir de communiquer avec ses apprenantes de manière non didactique, laissant le naturel régir les échanges et celui de se conformer au modèle

---

<sup>1</sup> <http://www.icar.cnrs.fr/sites/projet-ismael/>.

social d'un professeur de français qui conduit l'interaction avec un objectif précis d'apprentissage (*ibid.*).

Le contexte de la tension entre échange informel et échange pédagogique est particulièrement à même de nous faire avancer sur la question des relations entre didactique et pédagogie, puisque c'est justement "dans cet échange entre le moi personnel et le contexte social que se coule la pensée enseignante" (*ibid.*: 387). Nous verrons apparaître, dans le corpus, l'action pédagogique d'une part et, d'autre part, la vision didactique de l'enseignant débutant, lui-même étudiant de master didactique des langues. Si "[l]es verbalisations permettent une rencontre féconde entre le pôle de l'action et celui de la pensée" (*ibid.*: 398), elles ouvrent aussi une fenêtre sur les représentations de ce que doit être un cours en ligne et sur les disparités entre pôle didactique et pôle pédagogique, entre injonctions et pragmatisme. Ainsi, lors des séances de rétrospection, "[l]es mises en mots de l'action que sont les verbalisations font apparaître des traces du répertoire de l'enseignant" (*ibid.*: 392) mais aussi, et par là-même, les traces de l'articulation entre pédagogie et didactique.

Dans ce contexte, nous prenons donc pour unité d'analyse des segments de discours qui font référence à la tension entre le pédagogique et le hors-contrat pédagogique, c'est-à-dire à la difficulté de résoudre pédagogiquement la tendance à la digression de l'élève ou du tuteur, digression qui rend les échanges plus personnels, mais fait courir à l'échange le risque de ne pas générer de progrès chez l'apprenant. Notre méthodologie est un repérage manuel de ces segments et une analyse qui relève de l'analyse de discours.

Pour n'en donner qu'un exemple avant de passer à l'analyse du corpus elle-même, voici ce que dit une apprentie-enseignante à propos des digressions de son élève: "Sur la fin, **j'ai réussi à recadrer un peu**<sup>2</sup> donc on parlait boulot et on a gardé les trucs perso pour à côté<sup>3</sup>!"

### **Eléments théoriques: surprise, apprentissage et irruption de l'intime**

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

Cette réflexion est l'occasion d'interroger la validité du concept de "a-didactique" (Brousseau, 1998) pour le contexte qui nous concerne. Les conditions didactiques sont celles "où quelqu'un a décidé pour l'élève quel savoir il allait apprendre" (Brousseau, 1997: 40), par opposition à l'absence d'intentions et de présupposés didactiques. "Les situations « a-didactiques » sont les situations d'apprentissage dans lesquelles le maître a réussi à faire disparaître sa volonté, ses interventions, en tant que renseignements déterminants de ce que l'élève va faire: ce

---

<sup>2</sup> C'est nous qui soulignons.

<sup>3</sup> Les verbatim ont été édités pour ne pas gêner la lecture.

sont celles qui fonctionnent sans l'intervention du maître au niveau des connaissances" (*ibid.*: 47). Le concept semble pertinent puisqu'il renvoie à "la capacité de l'enseignant à institutionnaliser les savoirs imprévus mobilisés par les élèves dans le processus de recherche et de résolution" (Rosier, 2005: 7).

Mercier, dans sa définition, dépasse la dialectique didactique/adidactique en incluant l'a-didactique dans la relation didactique elle-même.

Toute relation didactique a, en principe, une composante adidactique qui s'analyse comme rapport à un savoir par le moyen d'un milieu. Tout rapport adidactique à un objet de savoir est, en principe, une composante d'une relation didactique qui l'initialise et qui le clôt (Mercier, 1997: 7).

Dans le même ordre d'idée, nous citons ci-dessous Sensevy (2006: 207) de manière un peu étendue, car cet extrait met en lumière que la tension entre didactique et adidactique, que nous présentons plus loin dans notre analyse de corpus, est aussi un conflit d'intentionnalités.

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

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

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

Paradoxalement, prendre en charge des événements imprévus peut être l'occasion de mettre en œuvre la dévolution, tel que définie par Brousseau (1998: 303) comme "l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert". En effet, "[t]out épisode de surprise se déroulerait selon un schéma invariant à plusieurs phases: rupture des attentes, réponses émotionnelles, verbales ou corporelles, questionnement et recherche d'un rééquilibrage et réajustement" (Gouteraux, 2015: 59). C'est ce réajustement, qui, s'il est réussi, permet au tuteur de mettre à profit un épisode imprévu pour proposer un apprentissage.

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

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

### **Étude de corpus**

À travers l'étude du corpus ISMAEL, et plus particulièrement des séances de rétrospection, nous étudions les tensions entre conversation pédagogique et construction didactique de ce même concept. Nous verrons que le discours du formateur n'est pas stabilisé puisqu'il porte sur un objet en cours de constitution. Les tuteurs sont dans un tiraillement pédagogique entre le formel et l'informel, et mettent en œuvre des stratégies diverses pour mettre en pratique la conversation pédagogique en ligne.

### ***Deux exemples de traitement de l'imprévu par les apprentis-tuteurs***

Nous commençons, dans cette première partie, par deux exemples tirés, non pas des séances de rétrospection, mais des vidéos de tutorat en ligne, également disponibles dans le corpus ISMAEL.

Nous voyons, avec ces deux exemples, deux stratégies différentes face à l'imprévu ou à la prise d'initiative de l'apprenant: ne pas donner suite à l'imprévu ou accueillir l'imprévu. On peut discuter du fait que la possibilité d'imprévu elle-même est constitutive ou non du scénario pédagogique préparé par le tuteur, s'agissant d'une simulation qui laisse place, en effet, à l'initiative de l'apprenant. Cependant, les digressions qui sont présentées ci-dessous ne semblent pas être en rapport direct avec le scénario.

#### *Ne pas donner suite à l'imprévu*

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

### *Accueillir l'imprévu*

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

*Apprenante:* Plusieurs fois, j'ai rencontré avec un garçon français, et en ce moment, on est un peu, euh...

*Tutrice:* Amoureux?

*Apprenante:* Yeah, un peu.

*Tutrice:* C'est un peu ton petit copain, en français on dit comme ça: petit copain

*Apprenante:* On est, ... c'est ça

*Tutrice (rire):* Oui, on dit ça...

La tutrice prend le temps d'accueillir l'initiative de l'apprenante, en y consacrant 34 secondes, depuis sa proposition de mot ("amoureux") jusqu'à son enchaînement vers la suite de l'activité. Au-delà de l'aspect purement quantitatif, on remarque aussi le fait que la tutrice en profite pour proposer des éléments de lexique.

Ces deux exemples sont la trace d'une appréhension différente dans la pratique pédagogique des injonctions complexes autour d'un objet non stabilisé, que ce soit dans le discours du formateur-chercheur ou dans le discours des apprentis-enseignants. Nous détaillons ci-dessous ces injonctions telles qu'elles apparaissent à l'étude du corpus.

### ***Discours non stabilisé du formateur***

Ces injonctions complexes affleurent dans le discours du formateur, lors des séances de rétrospection. Celles-ci ont lieu après chaque session de tutorat et font partie du parcours de master des apprentis-enseignants. Ces injonctions sont au cœur même du métier d'enseignant, que ce soit dans un contexte numérique ou présentiel:

- adapter la trame pédagogique tout en restant dans le cadre;
- valoriser l'initiative des étudiants;
- agir en tant qu'enseignant ou agir en tant que personne;
- introduire un travail langagier sans interrompre le flux de la séance.

### *Adapter la trame pédagogique tout en restant dans le cadre*

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

amont. Nous montrons ci-dessous trois exemples dans lesquels le formateur s'adresse aux apprentis-enseignants lors d'une séance de rétrospection.

La trame qui a été faite par vous et J., la semaine dernière, *il faut que ça soit une trame*<sup>4</sup>. C'est-à-dire que ces questions si vous sentez qu'elles sont trop dures pour le niveau, ou pas adaptées, *c'est à vous de les reformuler*.

Vous êtes pas obligé de faire la séance telle quelle. Vous pouvez vraiment la *customiser*.

Une des réussites de ce genre de cours, qui est quasiment du cours particulier, à moins que vous en ayez deux, c'est justement *de pouvoir s'adapter au maximum* à votre étudiant à partir de ses souhaits, de sa personnalité.

Mais par ailleurs, lorsqu'une étudiante mentionne qu'elle s'éloigne de la trame pédagogique avec cette remarque:

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

le formateur répond sur le ton de la plaisanterie:

Ça vous arrivait *souvent* d'après ce que j'ai compris. (*Rires des étudiants*)

indiquant avec l'utilisation de l'adverbe "souvent" que la fréquence des digressions est un élément pertinent de la réflexion. L'apprentie-enseignante se justifie dans la suite de l'échange, et révèle que le hors-contrat pédagogique ou le "personnel" relève de "l'à côté".

Ouais! Mais, là, du coup, sur la fin, *j'ai réussi à recadrer un peu*, donc on parlait boulot et on a gardé les trucs perso pour, euh... enfin, à côté quoi!

De même, dans les échanges suivants, on trouve encore des éléments faisant référence à la valorisation de l'improvisation, mais contrebalancés par l'idée qu'il faut rester dans le cadre. Par exemple, le formateur s'adresse ainsi à un apprenti-enseignant:

Là, *on est dans l'improvisation*. Et là, *ça me paraît être une bonne décision qui est prise*. Vous changez mais vous restez dans le cadre.

De même, lorsqu'une tutrice remarque:

Par rapport à hier *j'ai un sentiment mitigé!* Parce qu'on a beaucoup parlé, donc c'était super, sauf qu'à un moment, elle est passée en mode interrogatoire [...] et du coup moi, je me suis dit "normalement, c'est toi qui parles et moi qui pose des questions".

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

C'est elle qui a *éclaté le contrat didactique* pour le coup! Elle a fait ce qu'elle a voulu.

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

C'est votre boulot de prof, de faire attention à la forme, au lexique, à la syntaxe ... Donc *faut pas se laisser emporter que par le thème*, c'est-à-dire que vous devez tout le temps être dans votre rôle.

---

<sup>4</sup> Mis en italiques par nous.

### *Valoriser l'initiative des apprenants*

L'idée qu'il faut rester dans un cadre tout en l'adaptant est à mettre en relation avec le statut donné à l'initiative des apprenants. Nous rejoignons ici les enjeux autour de la surprise ou de l'imprévu évoqués au début de cet article, en lien avec la notion de dévolution évoquée précédemment.

Dans l'échange suivant entre une apprentie-tutrice et le formateur, lors d'une séance de rétrospection, on remarque qu'il valorise le fait que l'apprenante irlandaise ait posé une question à la tutrice, en prenant ainsi l'initiative dans l'interaction.

*Tutrice:* Enfin, elle m'a quand même demandé, ce que, moi, ça m'avait apporté, ce que j'avais appris... Elle m'a dit "Et toi, alors?"

*Formateur:* C'est chouette ça, qu'elle vous ait posé la question!

*Tutrice:* Ouais! Et j'ai trouvé ça super cool.

*Formateur:* C'est-à-dire que le moment où *l'étudiant est celui qui prend l'initiative*, il se passe quelque chose! Et, là, c'est quelque chose qui est précieux il me semble.

Cette valorisation est contrebalancée par une autre remarque du formateur, qui précise que:

L'idée c'est quand même de les amener à répondre à vos questions et pas à ce qu'ils pensent être votre question.

### *Agir en tant qu'enseignant ou agir en tant que personne*

Cet impératif de s'approprier le cadre tout en le respectant se complique avec le paramètre plaisir, et la tension entre rôle en tant qu'individu et rôle en tant que professionnel. Le formateur le verbalise ainsi:

C'est difficile *quand on prend vraiment du plaisir*, parce que l'interaction c'est ça, c'est bien du plaisir.

La difficulté à laquelle il fait allusion est celle de ne pas se laisser emporter par le thème, comme mentionné dans le paragraphe précédent. Dans l'extrait suivant, le formateur exprime la tension entre le plaisir pris par une apprentie-enseignante dans l'interaction et la nécessité de revenir sur du didactique:

La semaine dernière, *elle était dans le plaisir!* Et c'est bien. Mais c'est vrai que pour le coup, il y a des moments où *il faut revenir sur du didactique*. Mais c'est une vraie question.

Le fait d'accepter d'être enseignant revient à renoncer à certains aspects liés au plaisir de l'interaction.

Il va falloir *accepter d'être prof*. Avec les côtés que ça peut générer... Ça crée des contraintes mais c'est comme ça!

Mais le fait d'accepter d'être un être humain est également valorisé dans le discours du formateur, avec l'opposition entre "être copine" et "être prof".

*A contrario*, il faut *accepter d'être un être humain* et ça revient à dire "On n'est pas des robots". L'apprenante vous dit "Je suis fatiguée aujourd'hui", vous dites "On va faire

un petit peu plus court”. *Tant pis pour l’activité*. Et c’est peut-être le moment où il faut être *un peu plus copine et un peu moins prof*.

### *Introduire un travail langagier sans interrompre le flux de l’interaction*

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

*Tutrice*: En même temps, j’aurais l’impression de bloquer un truc très fluide chez [les apprenantes], quelque chose qui leur convient.

*Formateur*: Être prof c’est aussi accepter de pas être tout le temps fluide. C’est-à-dire que si vous êtes dans la conversation pure et que vous voulez de la fluidité, c’est bien, c’est important. Je vous encourage à faire ça. Mais, à des moments, si on veut apprendre quelque chose, il faut faire un pas de côté. *Tant pis pour la fluidité*, on prend le temps d’expliquer quelque chose en leur faisant une petite séance métalinguistique.

Cet impératif d’introduire de la grammaire est contrebalancé par la nécessité de ne pas monopoliser la parole, comme il est exprimé dans l’extrait du discours du formateur ci-dessous.

Il n’y a pas BESOIN de faire cours encore une fois. Parce que si faire cours c’est prendre la parole, c’est peut-être pas la bonne posture.

“Faire cours” ne doit pas être assimilé à la prise de parole du tuteur, c’est l’apprenant qui “doit parler”, ainsi que l’explique le formateur à un apprenti-enseignant dans l’extrait suivant.

Vous avez pris le rôle du recruteur et vous avez oublié complètement que *c’est lui qui doit parler*.

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

*Tutrice*: J’avais l’impression qu’on était censé être sur un pied d’égalité. J’ai cru entendre, à plusieurs reprises, “On fait pas cours!”

*Formateur*: Non, on ne fait pas cours! Mais, on est quand même dans une posture pédagogique. *C’est pas un cours de conversation, c’est un cours de conversation pédagogique!* Parce que le contrat c’est pas d’être d’égalité à égalité, c’est pas ça. Vous, vous apprenez à être enseignant. Vous n’apprenez pas à faire un cours de conversation. Vous apprenez à faire un cours! Sauf que *c’est pas un cours où on donne de l’information*.

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

### ***Discours non stabilisé des tuteurs***

Dans le discours des apprentis-enseignants, cette fois, apparaissent les mêmes tensions que dans le discours du formateur. On y retrouve les mêmes injonctions

contradictoires qui président au métier d'enseignant: adapter la trame pédagogique tout en restant dans le cadre, valoriser l'initiative des apprenants, agir en tant qu'enseignant ou agir en tant que personne, introduire un travail langagier sans interrompre le flux de l'interaction. Les stratégies déployées vis-à-vis de ces injonctions sont diverses.

### *Adapter la trame pédagogique tout en restant dans le cadre*

Nous retrouvons l'opposition présente dans le discours du formateur entre l'adaptation de la trame pédagogique et la fidélité à cette trame. En effet, pour certains tuteurs, il est important de rester sur la thématique en cours, avec l'idée qu'il faut "remettre sur le droit chemin" un apprenant qui s'en éloigne, tout en verbalisant la tension que cela occasionne pour le tuteur.

On n'a vraiment pas beaucoup parlé du travail. J'ai essayé de *la remettre dans le droit chemin* mais c'était vraiment très dur. Elle me lâchait plus, alors *c'était sympa mais d'un autre côté...*

D'autres assument une stratégie de liberté par rapport à la trame, en l'adaptant.

Je saute des questions entières, en fait. J'utilise la matière que vous avez faite *à ma sauce quoi!* Pour lancer la conversation.

*J'ai pris quand même une grande liberté* avec la formulation des questions et j'ai vraiment simplifié. Et ça s'est carrément mieux passé, c'est passé beaucoup plus vite.

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

Il y avait une espèce d'ennui sur les questions, donc au bout d'un moment je dis quand même: "Vous comprenez pas la question?" Et, [les apprenantes] m'ont dit "Ben, non! C'est flou." Et du coup, *j'ai souvent fait l'impasse sur les activités.*

### *Valoriser l'initiative des apprenants*

Cette adaptation au sein de la trame pédagogique va de pair avec la valorisation de la prise de parole des apprenants, comme on le voit dans les deux extraits suivants.

Il n'y a pas eu de silence, [l'apprenante] *a parlé pendant deux minutes* d'affilée! Ça faisait vraiment naturel. Elle a parlé beaucoup plus librement sur cette dernière séance.

Ce qui est intéressant, comme on l'a dit plein de fois, c'est que *les élèves parlent!*

Mais l'extrait suivant contrebalance cette position en montrant que cette prise de parole par les apprenants n'est pas toujours bien vécue par l'apprenti-enseignant.

Elle parle toujours très spontanément. J'ai pas trop besoin de lui poser de questions. *Elle parle, elle parle!* Et, justement, *c'est dur de freiner.*

Ce tiraillement apparaît de la même manière dans l'extrait suivant.

J'étais *obligée de stopper* [l'apprenant] *parce qu'il parlait tellement.*

Cette prise de parole est même parfois vécue comme “déstabilisante” pour l’apprenti-enseignant qui apprend le métier et n’est pas encore assuré dans ses procédures pédagogiques.

J’avais bien introduit que c’était un jeu de rôle, mais, à la fin, *c’était un peu ambigu*. C’est pour ça que je suis revenue à la position de prof. C’est moi qui, à la fin, *me sentais un peu déstabilisée*.

Le tiraillement entre improvisation et trame pédagogique mène les tuteurs à user de stratégies diverses pour ramener l’apprenant vers la trame quand ils estiment que c’est la bonne stratégie, soit “en douceur”, soit “abruptement”. En effet, dans l’extrait ci-dessous la tutrice ne conçoit pas d’interdire une thématique initiée par l’apprenante.

L’apprenante a toujours *des questions qui n’ont rien à voir*, elle demande de l’information culturelle. *Je ne vais pas lui dire*: “Écoute, ça fait pas partie de l’activité ...”

Par contre, dans l’exemple suivant, cette stratégie est considérée comme possible, avec plus ou moins de fermeté, les apprenties enseignantes Fanny<sup>5</sup>, Nina et Sarah étant favorables à une approche indirecte – reposer la question – tandis qu’Anna et Samia sont en faveur d’une stratégie directe si nécessaire.

*Fanny*: Moi, je l’écoute et ensuite je repose la question!

*Nina*: Oui, voilà c’est ça!

*Fanny*: Je veux pas la casser dans son élan.

*Sarah*: Je pense qu’on ne peut pas dire *abruptement*: “Non, c’est pas ça que je te demandais”.

*Anna*: Au bout d’un certain moment, si!

*Samia*: Oui.

### *Agir en tant qu’enseignant ou agir en tant que personne*

La difficulté à accueillir les initiatives des apprenants tout en restant dans la trame pédagogique rejoint une autre tension qui affleure dans le discours des apprentis-enseignants lors des séances de rétrospection: l’opposition entre le formel et l’informel ou entre l’individu et son rôle d’enseignant, d’autant plus qu’apprentis-enseignants et apprenants sont très proches en âge. Certains tuteurs s’autorisent des digressions, comme on peut le voir dans les deux extraits suivants, dans lesquels ils expliquent avoir parlé de foot ou de rythme de sommeil.

[L’apprenante] m’expliquait qu’elle était serveuse, qu’elle travaillait tous les jours et qu’elle prenait à onze heures. Et je lui dis “Ben c’est cool, *tu pouvais dormir tous les matins?*”

Moi, *j’ai parlé du foot hier*, ça m’a aidé à avoir leur attention.

Mais dans l’exemple ci-dessous, on comprend que ce recours à des thématiques du quotidien non prévues dans la trame est parfois un pis-aller, notamment dans des cas où le tuteur n’arrive pas à faire parler l’apprenant.

---

<sup>5</sup> Les prénoms ont été modifiés.

Quand *je cherchais désespérément des choses pour la faire parler*, je lui demandais: “Tes parents font quoi?” Donc on a quand même réussi, à la fin, à parler un peu mais c’était extrêmement laborieux.

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

*Parfois, c’est pas l’idéal d’être un peu copain...*

### *Introduire un travail langagier sans interrompre le flux de l’interaction*

Cette opposition entre formel et informel va de pair avec l’opposition entre, d’un côté, l’improvisation et la fluidité de l’interaction et, d’un autre côté, le “travail” ou “l’apprentissage”.

Une apprentie-enseignante indique que “la conversation s’est vraiment bien enchaînée donc c’était vraiment une conversation”, valorisant ainsi la fluidité de l’échange, mais elle est aussi consciente du risque de glisser vers de l’informel.

*Je me demandais, quand on part sur quelque chose d’un peu trop informel, on va arriver à un moment où on comprend ce qu’ils veulent dire donc on ne fait plus attention à leurs erreurs, alors que ce n’est pas juste une conversation avec des amis.*

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

L’opposition entre l’improvisation et le “travail” ou “l’apprentissage” apparaît dans les deux extraits suivants.

*Moi, ça se passe tout le temps bien globalement, j’arrive tout le temps assez à improviser. Par contre, ça s’est moins bien passé en termes d’apprentissage... Je n’ai pas eu l’impression d’amener quelque chose!*

Dans le cas ci-dessous, la tutrice introduit similairement la notion de “travail”, et le fait “d’avancer” qu’elle associe au fait d’être à l’initiative des questions.

*On n’avance pas trop au niveau des séances. En fait, on ne fait pas beaucoup de travail. Sur toutes les activités, j’ai peut-être dû poser trois ou quatre questions.*

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

### ***Commande institutionnelle***

La conversation pédagogique mise en place s’inscrit dans le cadre d’un projet de recherche<sup>6</sup>, dans le cadre d’une formation de master, et dans le cadre d’un enseignement de langue pour lequel il y a des objectifs. La commande institutionnelle apparaît dans les échanges suivants, toujours issus des séances de rétrospection.

---

<sup>6</sup> <http://www.icar.cnrs.fr/sites/projet-ismael/>, “une formation en ligne mettant en présence des étudiants du master 2 FLES de Lyon et des étudiants de Dublin City University pendant six semaines à l’automne 2014”.

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

[Si l'apprenant dit:] “Bon, ben, moi, le cours c'est bien mignon mais, moi, j'en veux un juste pour moi...”, *Madame B. nous a bien fait comprendre qu'il y avait des learning outcomes*. Comment on fait?

et entre la souplesse de chacun et la commande de la “cliente”:

*Il y a eu des échanges avec Madame B.*, alors on a parlé d'ajuster parce que, finalement, c'est la cliente finale donc il faut être à son écoute. *Mais, en même temps*, vous avez votre façon de faire.

Cette même mention de la commande institutionnelle apparaît aussi dans le commentaire d'une tutrice.

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

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

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

### **Conclusion: vers une appréhension post-dualiste de la conversation pédagogique**

“L'approche post-dualiste repose sur un rejet des binarismes (linguistique/extra-linguistique; humain/non-humain; en ligne/hors ligne; réel/virtuel; etc.)”, comme l'indique Ibnelkaïd dans sa thèse (2016: 112). Comment dépasser la dialectique qui apparaît à travers l'analyse des séances de rétrospection, entre improvisation et respect du contrat pédagogique, entre accueil de l'initiative de l'apprenant et apport métalinguistique? Cette tension fait écho à la finalité duelle du projet lui-même. En effet, Cadet & Cicurel (2017: 264) notent ainsi, à propos du projet de tutorat en ligne: “Le but annoncé est double: les apprenants en langue doivent progresser dans leurs compétences orales et les professeurs stagiaires s'entraîner afin d'acquérir une compétence professionnelle”.

La communication a une double visée également, comme l'indiquent Vidal & Wigham (2017: 126): une visée didactique et une visée interactionnelle, avec une tension entre “privilégier la forme du message, en apportant une rétroaction contextualisée en temps réel, ou favoriser l'objectif communicatif et laisser l'apprenant aller jusqu'au bout de son expression”. Le tuteur revêt une “double posture” (*ibid.*), la posture d'enseignant-correcteur et la posture d'interactant. Ces auteurs (*ibid.*: 147) citent Cicurel (2011: 175) selon laquelle enseigner c'est aussi “réagir aux situations verbales émergentes dans la classe, à la parole spontanée de l'apprenant”, “accepter une modification d'une trace initiale sans pour autant

perdre l'objectif pédagogique" pour "convertir la production des apprenants en données d'apprentissage".

Ainsi l'on voit que dans l'ouvrage de Guichon & Tellier (2017) dont ces citations sont issues, qui contient des analyses faites après les séances de rétrospection, la conceptualisation de la conversation pédagogique tient compte de la dualité qui la constitue

Guichon (2017: 49) fait référence à une dualité de même type lorsqu'il cite Arndt & Janney (1991) pour définir une "communication émotive", intentionnelle, "à la croisée entre la communication émotionnelle (réponses spontanées à des états affectifs individuels) et la communication cognitive (l'expression de propositions logiques au sujet de relations entre des concepts)." Guichon (*ibid.*: 48) semble initier une entrée par la prise en compte des éléments imprévus dans l'interaction pédagogique, en parlant de saillance émotionnelle et perceptuelle en lien avec la "mémorabilité d'une action pédagogique donnée". Cette entrée par la saillance ou l'imprévu, dans une approche post-dualiste, permet de dépasser l'opposition entre visée didactique et visée interactionnelle puisqu'au contraire chaque événement saillant est une passerelle entre les deux. C'est en se plaçant du point de vue de la réception par l'apprenant et non du point de vue de la planification par l'enseignant que l'on peut envisager de dépasser l'opposition entre planifié et non planifié, pour aller "de l'étonnement à l'apprentissage". Comme le formule en effet Thievenaz (2017: 229), "tout comme la connaissance, l'étonnement n'est pas un bien que l'on peut échanger ou monnayer, mais un processus dont on peut favoriser la survenue".

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

## Références bibliographiques

- ARNDT, HORST & RICHARD W. JANNEY. 1991. Verbal, prosodic, and kinesic emotive contrasts in speech. *Journal of Pragmatics* 15: 6, 521-549. URL: [http://dx.doi.org/10.1016/0378-2166\(91\)90110-J](http://dx.doi.org/10.1016/0378-2166(91)90110-J).
- AZAOU, BRAHIM. 2017. Faire face aux imprévus techniques Enseigner l'oral en ligne – une perspective multimodale. GUICHON, NICOLAS & MARION TELLIER (dir.). *Enseigner l'oral en ligne – Une approche multimodale*. Paris: Didier, 116-134.
- BENAÏOUN-RAMIREZ, NICOLE. 2009. *Faire avec les imprévus en classe. Représentations professionnelles et construction de la professionnalité*. Lyon: Chronique sociale.
- BROUSSEAU, GUY. 1997. *La théorie des situations didactiques*. Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal
- BROUSSEAU, GUY. 1998. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée sauvage.

- CADET, LUCILE & FRANCINE CICUREL. 2017. Réfléchir les pratiques enseignantes – de l'analyse des interactions didactiques à l'analyse des discours sur les pratiques. GUICHON, NICOLAS & MARION TELLIER (dir.). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris: Didier, 245-265.
- CICUREL, FRANCINE. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- CICUREL, FRANCINE. 2014. Pensée en action/pensée sur l'action: une fenêtre sur l'agir professoral? *Canadian Modern Language Review* 70: 3, 381. URL: <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.70305>.
- GOUTERAUX, PASCALE. 2015. L'expérience psycholinguistique de la surprise: entre déconnexion et reconstruction. DEPRAZ, NATALIE & CLAUDIA SERBAN (dir.). *La surprise à l'épreuve des langues*. Partie I, III. Paris: Hermann, 59-76.
- GUICHON, NICOLAS. 2017. Se construire une présence pédagogique en ligne. GUICHON, NICOLAS & MARION TELLIER (dir.). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris: Didier, 29-58.
- GUICHON, NICOLAS & SAMIRA DRISSI. 2008. Tutorat de langue par visioconférence: comment former aux régulations pédagogiques. *Les Cahiers de l'ACEDLE* 5: 1, 185-217.
- GUICHON, NICOLAS & MARION TELLIER (dir.). 2017. *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris: Didier.
- GUICHON, NICOLAS, FRANÇOISE BLIN, CIARA R. WIGHAM & SYLVIE THOUËSNY. 2014. *ISMAEL LEarning and TEaching Corpus*. Dublin, Ireland: Centre for Translation and Textual Studies & Lyon, France: Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages & Représentations.
- IBNELKAÏD, SAMIRA. 2016. *Identité et altérité par écran: modalités de l'intersubjectivité en interaction numérique*. Thèse de doctorat en sciences du langage, université Lumière Lyon 2. URL: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01364790>.
- MERCIER, ALAIN. 1997. Le milieu et la dimension adidactique des relations didactiques. BRUN, JEAN, FRANÇOIS CONNE & FLORIS RUHAL (dir.). *Interactions didactiques. Analyse de protocoles entre didactique des mathématiques et psychologie cognitive*. Genève: Actes des premières journées didactiques de la Fouly, Didactique des mathématiques, 5-23.
- PERRENOUD, PHILIPPE. 1999. Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Éducation Permanente* 140: 3, 123-144.
- RÉMON, JOSÉPHINE. 2016. Prénance de l'intime et pratique de la langue à distance: du chaos au développement langagier. COLLIÈRE-WHITESIDE, CHRISTINE, ANNE-MARIE VOISE & MARIE BERCHOU. *Apprendre de l'intime: entre littérature et langues*. Paris: L'Harmattan, 165-186.

- RÉMON, JOSÉPHINE. 2017. Off-task space, autotelism and unveiling of the self on a distance language learning forum. *QWERTY – Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education* 12: 1, 12-38.
- ROSIER, JEAN-MAURICE. 2005. Le concept fantôme de “dévolution”. *Le français aujourd’hui* 151: 4, 9-14.
- SENSEVY, GÉRARD. 2006. L’action didactique. Éléments de théorisation. *La revue suisse des Sciences de l’Éducation* 28: 2, 205-225.
- THIEVENAZ, JORIS. 2017. *De l’étonnement à l’apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- VIDAL, JULIE & CIARA R. WIGHAM. 2017. Fournir des rétroactions en ligne. GUICHON, NICOLAS & MARION TELLIER (dir.). *Enseigner l’oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris: Didier, 128-150.