

# Utilisation du schéma actantiel de Greimas dans la formation réflexive d'enseignants de français langue étrangère

François Victor Tochon  
Université du Wisconsin à Madison

Paru dans la  
© Revue *Le Français dans le Monde*, Revue « *Recherches & applications* »,  
numéro spécial sur la pensée de l'enseignant de langue étrangère  
*La pensée enseignante et ses enjeux didactiques*  
Éditeurs : Francine Cicurel et José Aguilar Río

Référence : Tochon, F. (2014). La formation réflexive pour une approche plus profonde de l'enseignement des langues et cultures. *Recherches et Applications / Le Français dans le Monde*, 56, 102-117.

Cet article décrit la guidance liée à l'élaboration de portfolios auprès de stagiaires en enseignement des langues vivantes explorant leur propre action. La formation réflexive de stagiaires en enseignement du français langue étrangère vise à conceptualiser une approche plus profonde de l'apprentissage de la langue et de la culture cibles. L'article explore la conversation émergeant d'une rencontre de formation sur les composants vidéo d'un portfolio électronique. La recherche-action participative avec des stagiaires désireux d'approfondir leur enseignement grâce à cette orientation profonde sur le terrain place au premier plan l'analyse des conflits pédagogiques et didactiques, l'autonomie de l'apprenant, la collaboration et l'autogestion de ressources en ligne, avec les défis que cette orientation implique en termes d'un réexamen de convictions jusque là bien ancrées sur la nature de l'apprentissage d'une langue. Quelques implications de la démarche inductive sont brièvement dégagées pour la formation des enseignants.

Mots-clés : FLE – portfolio – dossier professionnel – analyse de pratiques – approche réflexive – professionnalisation – formation de stagiaires – formation des maitres – grammaire sémiotique – sémiotique appliquée

Adresse d'auteur :

Prof. F. V. Tochon

University of Wisconsin-Madison

Teacher Education Building

225 North Mills Street - Madison, Wisconsin 53706 USA

Fax : (608) 263-9992 - Mèl : [ftochon@education.wisc.edu](mailto:ftochon@education.wisc.edu)

## **La formation réflexive pour une approche plus profonde de l'enseignement des langues et cultures**

### **L'étude de la « pensée des enseignants »**

L'étude de la pensée des enseignants a rassemblé un grand nombre de chercheurs d'orientation qualitative et processuelle, sous l'égide de ce qu'on a parfois nommé « paradigme réflexif » qui a eu des répercussions importantes en formation (Tochon, 1989, 1993 et 2000a). L'attention des chercheurs porte sur la manière dont les enseignants pensent, connaissent, perçoivent, se représentent leur profession, leur discipline, leur activité et, par extension, sur la manière dont ils réfléchissent aux problèmes quotidiens liés à leur activité d'enseignement. On étudie également la manière dont les enseignants résolvent leurs dilemmes professionnelles, leur planification mentale, leurs convictions, leur histoire personnelle et leur recherche de sens.

Le paradigme réflexif a eu une résonance assez tardive dans la recherche sur l'acquisition et l'enseignement des langues secondes ou des langues étrangères. On en trouve des exemples dans la comparaison des thèmes de congrès internationaux (Sieloff-Magnan et Tochon, 2001), l'étude de la compétence en enseignement d'une langue étrangère (Tsui, 2003), les pédagogies réflexives et critiques ayant une portée identitaire (Norton et Toohey, 2004), la croissance professionnelle des stagiaires lors d'expériences immersives (Gwyn-Paquette et Tochon, 2002; Tochon et Black, 2006; Karaman & Tochon, 2010), la représentation visuelle de la discipline comme source de transformation chez les stagiaires en formation (Tochon et Ökten, 2010), le développement professionnel des enseignants (Karaman, Ökten et Tochon, 2012). On constate une efflorescence de travaux de recherche sur la pensée et l'agir professoral, notamment au sein de l'équipe IDAP à l'université Sorbonne nouvelle-Paris 3, autour de Francine Cicurel (2011) ainsi qu'à l'Université du Wisconsin à Madison, recherches dont les ramifications s'étendent d'ailleurs à plusieurs réseaux.

### **Modélisation de la planification mentale de l'enseignant (synchronie-diachronie)**

En 1991a, l'auteur du présent article a proposé un analyseur de la pensée enseignante sous la forme d'une grammaire macrosémantique, sur le modèle des grammaires cognitives utilisées dans l'étude de l'apprentissage. Cette grammaire permettait la mise en évidence des transformations des plans de l'enseignant de langue lors des interactions en classe, à partir d'observations et des verbalisations préactives et postactives sur lesquelles une analyse qualitative était opérée. Les enseignants expliquaient leur planification avant la leçon et commentaient son actualisation juste après. Il leur était demandé d'inscrire les sujets qui allaient être abordés sur de petites cartes et de les organiser spatialement avec des flèches pour expliquer leur planification. Ces cartes de concepts permettaient de dégager les macrostructures de l'instruction et ses organisateurs didactiques, les liens entre ces organisateurs et les concepts du programme d'instruction touchant les domaines d'instruction et leurs

constituants. Les connecteurs identifiaient le type de relation existant entre les organisateurs et les composants épistémiques du plan d'étude (Tochon, 1991a et 1993). Le présent article propose une démonstration plus simple mais fondée sur les mêmes prémisses, pour indiquer la validité externe de telles modalités analytiques, en utilisant la grammaire narrative, actantielle, conçue par Greimas (1966). Dans la présente conception, le rôle de l'analyse n'est pas d'éclairer l'état des structures conceptuelles, mais au contraire d'étudier leur mouvance et d'élucider certains de leurs processus, notamment temporels.

Cette analyse s'inscrit dans une représentation de la didactique quasi-saussurienne dans laquelle la diachronie de l'enseignement, portant sur l'organisation des contenus d'une interaction à venir ou passée, est constamment confrontée à la synchronie de l'apprentissage qui nécessite une adaptation pédagogique (figure 1, Tochon, 1991b; Tochon & Munby, 1993). Le point focal de jonction (le cercle sur la ligne horizontale de la figure 1) est un lieu de transformation de la connaissance, le lieu de création du savoir (*sémiose*) qui chez l'enseignant se produit à un niveau « méta » car les contenus de savoir sont enchâssés dans la connaissance didactique.

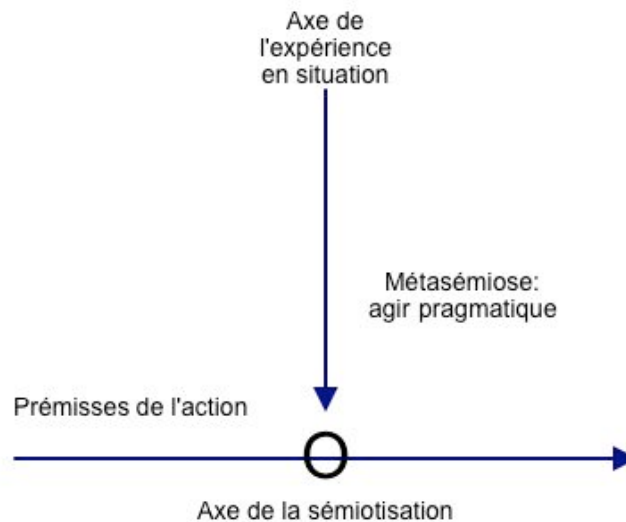


Figure 1  
Analyse du point de jonction entre pensée didactique et action pédagogique

Tochon (2000b) complète ce modèle à partir d'une étude de terrain indiquant la présence chez les enseignants de deux types de connaissances : les savoirs biographiques nés de l'expérience qui intègrent les savoirs didactiques et pédagogiques dans la pensée de l'enseignant, et les connaissances contextuelles dont il est tenu compte en cours d'interaction. La *connaissance du processus* se distingue du *savoir* qui est la *résultante* du processus. Le modèle devenu trichotomique, de type peircien, permet alors de tenir compte de la pragmatique des interactions dans l'agir professionnel (figure 2) :

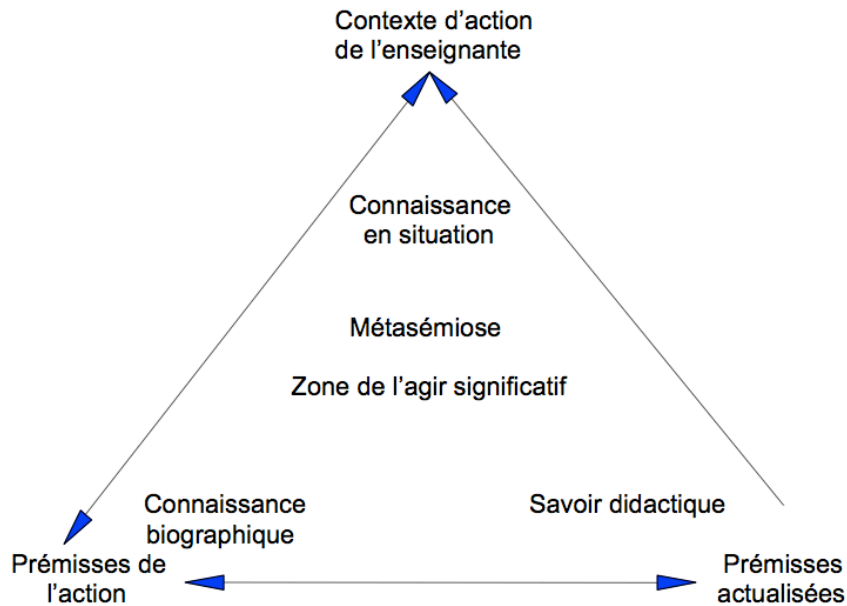


Figure 2

L'agir enseignant comme création de savoir

Ce qu'une grammaire narrative permet de faire est d'éclairer l'avant et l'après du point focal, d'où l'on peut dériver des principes de transformation de la connaissance, « trans-sémiotiques » (Tochon, 2013). La suite de cet article indique comment ces principes peuvent être utiles pour stimuler la réflexion des professeurs stagiaires sur les artefacts de leur expérience rassemblés dans des portfolios professionnels.

### Portfolios électroniques

Les portfolios électroniques sont des lieux virtuels d'archivage de la réflexion des stagiaires en formation. Ils sont devenus des composants obligés de la formation des enseignants dans de nombreux pays; aux Etats-Unis, les portfolios sont à la base des processus d'accréditation et de renouvellement du permis d'enseigner des professionnels de l'éducation (Tochon & Black, 2007). Les programmes de formation des enseignantes de langues modernes répondent à des exigences inscrites dans la loi de l'Etat qui comporte une matrice de compétences standards que doivent vérifier les formateurs grâce aux portfolios électroniques (Coleman, Dickerson et Kubasko, 2010). Ces portfolios sont semblables à des sites internet complexes avec photos, fichiers audios et vidéos, travaux d'élèves numérisés et commentés en référence à la réflexion professionnelle qui régit leur usage.

Les portfolios organisent la réflexion de façon à aider les stagiaires à développer leur identité professionnelle. Ils leur permettent de s'engager dans un cheminement fait de récits d'expériences et de réflexion biographique, que nécessite la création du portfolio. Ils permettent ainsi de relever un défi de la formation professionnelle qui est d'aider les étudiants issus de l'université à s'affranchir d'une pensée uniquement disciplinaire pour se réaliser sur le plan d'une intégration du savoir dans l'agir professionnel (Tochon,

2010). L'état d'esprit de l'étudiant est en général orienté sur la réussite de ses évaluations de cours; l'état d'esprit du professionnel est caractérisé par le fait d'assumer la fonction publique dans un engagement personnel et collaboratif centré sur la croissance interpersonnelle et une équité sociale. Le portfolio peut à cet égard donner au stagiaire un sens plus global du développement professionnel. Les stagiaires décrivent dans leur portfolio *qui* ils sont comme professionnels pour que d'autres en prennent connaissance, mais ce faisant ils l'écrivent aussi pour eux-mêmes, ils se lisent et se relisent, et ainsi intériorisent une meilleure compréhension de qui ils sont comme professionnels de la fonction publique. Ce développement identitaire les prépare à assumer leur nouvelle fonction (Sfard & Prusak, 2005). Il est ainsi important d'activer les connaissances issues de l'expérience grâce à des rétroactions entre pairs et en groupe.

### **Le cercle d'étude vidéo en formation des maitres**

Une pratique adoptée dans notre programme de formation des maitres de langue étrangère est d'allier la création du portfolio aux compétences visées par les cours de méthodologie de l'enseignement (trois cours de 45 heures : enseignement des langues au premier degré, au second degré, et séminaire de méthodes avancé). Nous utilisons les vidéos prises en classe pour les discuter en cours de méthodologie, afin de construire par l'échange des savoirs d'action (Cuper et Gong, 2010). La vidéopédagogie définit les modalités d'interaction et de rétroaction de rencontres de pratique réflexive réalisées en concertation. L'analyse de pratique est soutenue par la rétroaction vidéo (Tochon, 1996a). Les interactions en classe sont vidéoscopées puis visionnées et conceptualisées en commun dans le but de créer des savoirs nouveaux. L'analyse est orientée en fonction des buts que se donne le groupe de réflexion professionnelle.

« Un cercle d'étude vidéo regroupe, de manière souple, un réseau de personnes en questionnement et qui poursuivent un but commun de formation, de perfectionnement et de changement. Il ne suffit pas d'organiser les interactions, mais il s'agit d'établir un retour sur ces interactions, ou, en d'autres termes, une rétroaction » (Tochon, 2002, p. 71).

Ces cercles d'étude peuvent être organisés de façon hebdomadaire dans l'un ou l'autre des cours de méthodes. Le présent article porte sur quelques analyses réflexives, rétroactions et discussions en cercle d'étude méthodologique sur les vidéos d'expériences en classe, placées dans les portfolios des stagiaires. Le cadre de référence est la sémiotique appliquée, soit l'analyse des signes qui font du sens, ouvrant un horizon de réflexion plus large que la linguistique appliquée ne pourrait le faire (Tochon, 2013). Un exemple du potentiel des analyses sémiotiques en formation est proposé ci-après sous la forme d'une étude de cas, au sein d'un cercle d'étude vidéo, fondée sur la grammaire actantielle de Greimas.

## Méthodologie

### Question heuristique de recherche

De quelle manière l'analyse sémiotique des pratiques enseignantes fondée sur une grammaire narrative peut-elle soutenir la réflexion de professeurs stagiaires en français langue étrangère (FLE) dans l'élaboration d'une approche plus profonde de leur discipline d'enseignement?

### Participants et données

Au sein d'une cohorte de stagiaires dans une université du centre des Etats-Unis, le récit d'une stagiaire qui commente son expérience de stage sur la base de son enregistrement vidéo est choisi pour une analyse actantielle de ses interprétations narratives successives. Les données sont réunies dans le portfolio de stage, les discussions de groupe sont enregistrées et la stagiaire produit deux auto-enregistrements : l'un de ses réflexions juste après l'expérience en classe de stage; l'autre juste après la discussion en séance de formation réflexive.

### Modalités d'analyse sémiotique

Le schéma actantiel de Greimas (1966) est utilisé dans la présente étude pour sonder les fonctions du récit professionnel de stagiaires en enseignement des langues modernes. Sur les traces des travaux de Vladimir Propp (1986) dans les années 1920 et du commentaire qu'en avait proposé Claude Lévy-Strauss, Algirdas Greimas a développé dans les années 1960 un modèle permettant de déchiffrer la nature sémiolinguistique des catégories du récit, s'appliquant aussi bien au récit oral que littéraire. Il enquêtait sur les constituants sémantiques fondamentaux de la narration (Greimas, 1976). Jérôme Bruner (1990 et 1997) a par la suite légitimé l'usage de grammaires du récit dans l'analyse, par exemple, du récit de vie d'enfants noirs de communautés rurales ou du récit monologique entendu par des psychologues cliniciens. Ainsi, l'analyse actancielle n'est pas limitée à l'analyse de textes littéraires; elle a été utilisée en sciences sociales pour étudier l'univers narratif de la vie quotidienne, les fonctions des récits de vie, des instances propres à des messages politiques, voire les scénarios de régimes totalitaires (Wang et Roberts, 2005).

Cette approche analytique est appliquée ici au récit d'expérience de stagiaires. Elle a été proposée par l'analyste auteur de cet article au formateur et développée sur la base du premier enregistrement des réflexions des stagiaires juste après l'expérience en classe de stage, puis débattue dans la réflexion partagée avec les stagiaires dans leur cours de méthodes d'enseignement. L'analyse porte sur la structure profonde, fonctionnelle et dynamique, du récit d'expérience. L'univers narratif est déchiffré à l'aide de constituants binaires imbriqués dans le scénario du récit, qui forment des couples de fonctions distinctes. Au-delà de la discussion des superstructures fonctionnelles du récit personnel ou professionnel, cette analyse devient évolutive et implique plusieurs temporalités, comme l'ont indiqué Tochon et Black (2007), en établissant les phases successives de scénarios narratifs juxtaposés sous la forme d'hypothèses momentanées relatives aux interprétations à tenir sur les événements en cours (Tochon, 2013). Les actants du récit peuvent apparaître sous la forme d'incidents

critiques qui forcent le stagiaire à évoluer dans sa pédagogie. Ces actants constituent des fonctions du récit qu'on peut intégrer dans l'analyse de toutes sortes d'événements, tels que les rituels culturels, les problèmes de la vie quotidienne, les nouvelles, les imaginaires sociaux, les pratiques discursives.

Un même personnage ou actant peut jouer différents rôles à différents moments du récit. Tout actant peut muter et donner naissance à son opposé : il peut exister un sujet positif et un « anti-sujet » antithétique dans tout récit personnel ou collectif (Felluga, en ligne). Certaines composantes narratives aident ou, au contraire, entravent le sujet dans sa quête de l'objet visé, de l'objectif. Ces aides et ces obstacles contribuent à la dynamique du récit et à sa complexité. Ainsi les fonctions actanciennes ne doivent pas être conçues comme des structures statiques, elles sont fluides et en constante re-négociation. La figure 3 présente les actants du récit proposés par Greimas, dont il est fait ici un usage post-structural : les catégories de l'entendement sont mobiles et négociées avec et entre les stagiaires, non comme des structures absolues mais comme des moyens souples de discerner les enjeux possibles de l'action.

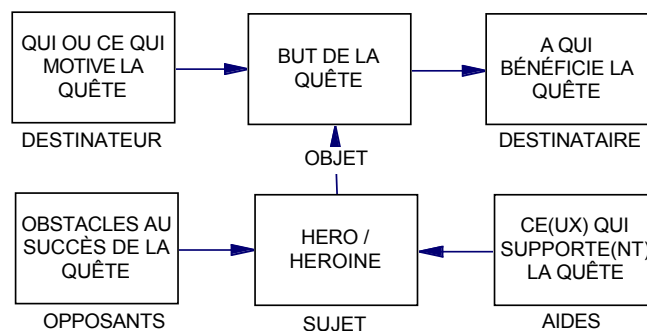


Figure 3  
Actants du récit chez Greimas

En bref, la grammaire narrative de Greimas s'avère utile pour éclairer les enjeux de la formation du point de vue de ses acteurs. Les stagiaires établissent des buts pour répondre à des demandes institutionnelles, mais peuvent subir la pression de leurs pairs, de leur mentor ou maître d'application, ou du superviseur chargé de les évaluer. Autant de destinateurs (qui motivent la quête), c'est-à-dire d'agents qui les envoient dans une quête de perfectionnement dont bénéficiera, selon le modèle de Greimas, un destinataire. Le destinataire peut être non humain, concret, comme le certificat de capacité ou la licence d'enseignement, ou abstrait comme la satisfaction d'avoir réussi une unité didactique bien accueillie par les élèves.

## Analyse

Cet article se fonde sur l'étude de cas d'une stagiaire, Pascale, qui commence à théoriser sa pratique. Nathan Black, assistant, est responsable du groupe de stagiaires et en rend compte dans ses notes (Tochon & Black, 2007). Malgré de bonnes ressources et une excellente formation, Pascale rencontre un problème d'adéquation entre ses convictions didactiques et leur intégration pratique. La question qu'elle se pose porte

sur son rôle et son identité face à ses élèves. Les choses ne se passent pas comme elle le souhaite. Elle tâche d'accorder son action à ses convictions mais ne réussit pas vraiment, alors elle enregistre ses prestations sur vidéo, enregistre ses commentaires sur un fichier audio, les télécharge sur son portfolio électronique pour en discuter avec ses pairs lors de la prochaine séance du cours de méthodologie de l'enseignement, qui est en partie autogéré. Elle enregistrera aussi la séance de feedback du cercle d'étude vidéo pour y réfléchir et en intégrer des extraits dans son portfolio. Voici un bref résumé des réflexions de Pascale à la suite de son visionnement.

Les observations de Pascale portent d'abord sur le comportement des élèves, qui la surprennent et la déconcertent. Dans leur travail, ils ne respectent pas les délais qu'elle propose, résistent à son approche, puis elle se rend compte qu'au moment où ils acceptent de jouer le jeu, le résultat n'est pas celui qu'elle attendait. Elle tend à se centrer sur les inattentions, le manque de respect des consignes, le manque de participation : plusieurs font leurs devoirs au lieu de faire l'exercice qu'elle propose en classe, que faire? Et puis ils bavardent constamment : « *Cela me heurte, c'est comme si c'était un besoin chez eux.* » « *Ils font les fous. C'est dingue, ils n'essayent même pas de faire comme s'ils écoutaient, ils ne se dissimulent pas, ils ne se préoccupent même pas du fait qu'on les voie.* » « *C'est vrai que le début de leçon a été super lent, pas étonnant qu'il y en ait ? qui ont l'air de s'ennuyer.* » Puis Pascale porte l'attention sur elle-même, sur son action : « *Je parle beaucoup trop anglais, je n'aime pas ça. Ça me fait mal de voir ça.* » Elle se concentre alors sur un petit groupe qui a un certain leadership dans la classe : « *Ça fait maintenant cinq minutes que mon trio d'agités s'exprime à tue-tête, c'est drôle que je ne les aie pas remarqués. Ça prouve que je m'absorbe complètement dans mes pensées... aaahhhh! Que faire?* » Avec honnêteté, Pascale tente de reprendre chaque élément un à un (Figure 4).

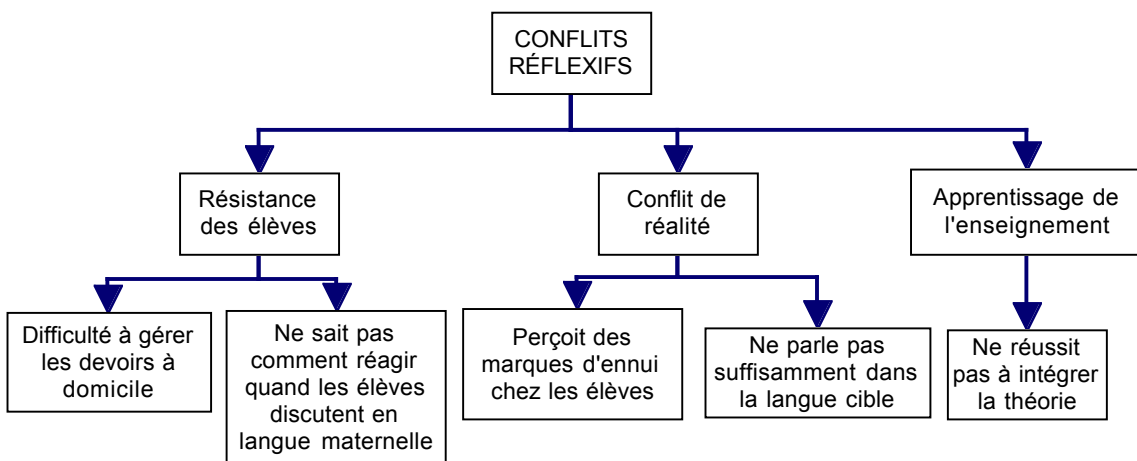


Figure 4  
Pascale, stagiaire, est en conflit face à ses prestations discutées dans le cercle d'étude vidéo

Au cours du cercle d'étude vidéo, Pascale propose tout d'abord au groupe en formation



de leur présenter la méthode qu'elle tente de mettre en oeuvre dans sa classe, avant de recevoir leur feedback sur la vidéo qu'ils vont regarder ensemble, pendant près d'un quart d'heure. À chaque minute, Pascale ponctue sa présentation d'un flot de commentaires méthodologiques. Les autres stagiaires veulent poser des questions, mais Pascale leur interdit tout espace de parole. Pascale, qui s'autocritiquait abondamment dans l'enregistrement audio du premier visionnement, adopte ici une autre stratégie : elle se met à critiquer la méthode, qu'en fait sa maitresse d'application, qui lui prête sa classe, lui impose. S'ensuit un débat animé, qui va durer vingt minutes. Comment adapter la nouvelle approche à un contexte traditionnel? La situation est comparée à celles qu'ont vécues d'autres stagiaires ayant fait des expériences similaires. Pascale critique l'approche tout en en donnant une interprétation très stricte et formelle. Quand on lui demande si ses élèves avaient de la difficulté en raison de la méthode adoptée, elle répond qu'en fait les élèves de cette classe résistent à tout ce qu'elle peut leur proposer. Elle étaye son argument de plusieurs exemples vécus dans cette classe. La discussion avec les autres stagiaires prend un tour critique. Une stagiaire lie cette expérience à une expérience de pédagogie alternative dont ils avaient discuté le semestre précédent. Cette référence comporte un jugement implicite. Le groupe est en conflit face à deux interprétations : l'interprétation formelle de Pascale est analysée soudain en termes d'un manque de souplesse lié à sa mauvaise compréhension d'un principe méthodologique. La référence à d'autres expériences partagées en commun a suscité le conflit réflexif. Certains stagiaires ont fait l'expérience d'adaptations réussies de l'approche préconisée. Pascale n'a jamais osé s'affranchir des principes imposés par sa mentor. Elle a de la peine à se faire une idée précise de la situation. Jusqu'ici, elle ne réfléchissait pas en termes des besoins des élèves. Elle avait une idée absolue de la méthode. Mais elle réalise soudain qu'elle ne peut pas justifier d'être à la fois en opposition à la méthode et de prôner une application stricte de ses principes. Elle doit mettre de l'eau dans son vin. Elle sent poindre une possibilité de solution (Figure 5).

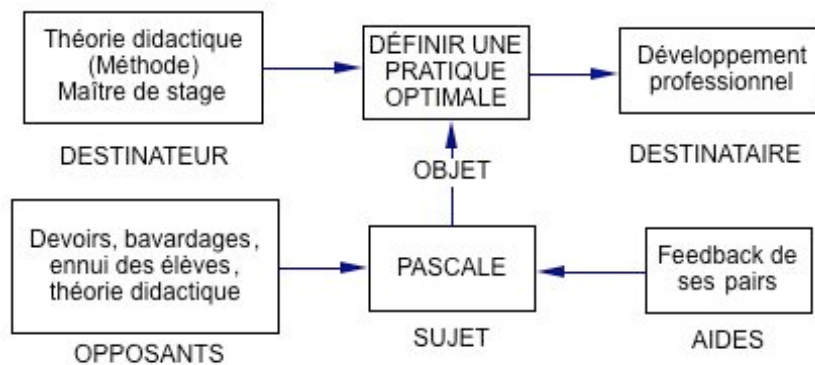


Figure 5  
Conflits que Pascale doit parvenir à résoudre

L'alternance de critiques et de défenses de la méthode perçue dans un univers absolu et indépendant du contexte de la classe pose problème. L'environnement conceptuel dicté par sa mentor l'amenait à favoriser les principes plutôt que l'attention aux besoins des élèves. Or dans cette classe, cela ne peut pas passer. D'où résistance. L'apprentissage a

été refoulé et revient à la surface. Les devoirs provoquent un sentiment de surcharge scolaire qui justifie la manifestation inopinée de cette forme de libre arbitre (il y a trop à faire donc je fais mes devoirs en classe); le fait de faire ses devoirs en classe à l'insu de l'enseignant permet, du point de vue de l'élève, de gérer le temps de classe en termes de rendement. La résistance est socialement valorisée dans cette classe, elle représente un gain identitaire pour les adolescents. Le triangle d'agitation est le lieu où disparaît l'autorité de Pascale, accentué par un bavardage omniprésent qui permet de s'évader des contraintes de la méthode imposée et de développer des rapports interpersonnels. Pascale, face au problème que révèle cette prise de conscience, passe par plusieurs phases : elle commence à percevoir la réalité du conflit, surprise, meurtrie, perdant la face devant ses pairs; elle veut reprendre le contrôle de sa classe, penser stratégie; elle identifie les lieux de conflit (le conflit théorie-pratique) et les ressources proposées dans le feedback de ses pairs. Elle cherche d'abord une solution générique, absolue, valable quelle que soit la situation, mais elle se rend soudain compte que l'adaptation du modèle mental qu'elle s'est faite de la méthode est la solution qui va lui permettre d'allier la théorie à sa pratique dans les classes dont elle a la responsabilité (Figure 6).

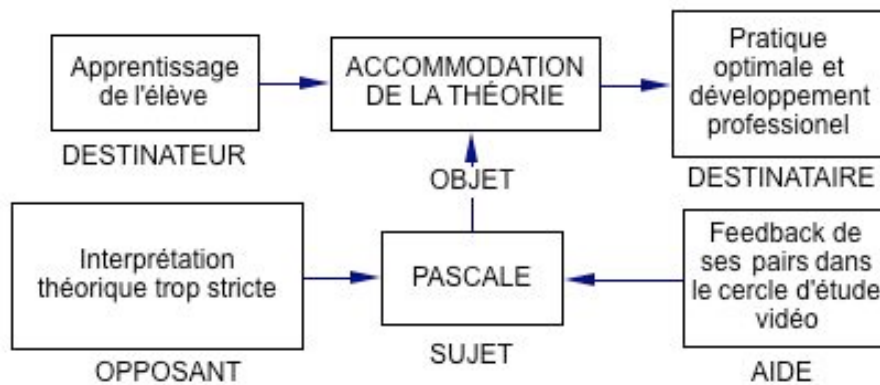


Figure 6  
Modèle de résolution de problème pour Pascale

Pascale doit changer sa représentation de la situation problème. L'analyse actantielle de la figure 5 indique ce recadrage. Elle percevait sa maitresse de stage comme destinataire, celle qui l'envoyait dans la quête des pratiques les meilleures, qui forment l'objet de sa quête. Confrontée à nombre d'obstacles, surtout liés aux élèves et à l'impraticabilité de la théorie, elle demandait l'aide de ses pairs dans le cercle d'étude professionnelle. Ils ont permis de préciser la nature du conflit.

Pascale ne pouvait modifier la situation et résoudre le conflit sans changer sa représentation de la quête et de ses actants. En effet le conflit naissait du fait que le destinataire devenait un opposant et un obstacle! Le recadrage est suggéré dans la figure 6. Dans cette nouvelle représentation, elle peut agir sur l'opposant car il lui est accessible : il s'agit de sa propre interprétation erronée du processus. Son rôle et son objet devrait être d'accommoder la théorie, dans le but d'une pratique optimale qui devient le destinataire. Le destinataire devrait être l'apprentissage des élèves, non pas la

théorie ou la maitresse de stage.

## Discussion

### **La modélisation comme support à l'induction en milieu professionnel**

Telle qu'elle a été utilisée ici, l'analyse actantielle représente une forme de modélisation de l'action professionnelle parmi d'autres possibles, également valables, certaines étant plus complexes que d'autres. Cette modélisation a ceci de pertinent qu'elle situe l'acteur par rapport à des enjeux personnels et professionnels. Elle peut être répercutée en formation car elle permet de tirer les leçons de l'induction pratique. Le modèle de discussion proposé permet de dépasser l'analyse superstructurale des rôles des acteurs professionnels pour examiner de façon critique leur mouvance en termes des représentations de l'agir et du rôle social sous-jacent à l'agir professionnel.

La perception des conflits inhérents à l'intégration de la discipline d'enseignement dans les contraintes du système scolaire engendre des modes d'adaptation dont les stagiaires n'ont pas encore l'habitude. Qui plus est, les nouvelles orientations d'une théorie de l'action autonome (Tagliante, 2005; Alliance Française, 2008; Lions-Olivieri et Liria, 2009) entraînent une difficulté supplémentaire pour les stagiaires qui souhaitent maîtriser ce genre de situation : le lâcher prise est nécessaire pour accorder une part d'autonomie à l'apprenant, si l'on veut rompre avec les programmes d'hier (Duverger, 2005). En particulier, une pédagogie des langues par projet permet une approche plus profonde de l'autonomie de l'apprenant (Tochon, 2014), comme le préconise le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Mais nous n'en sommes qu'aux débuts des expériences d'enseignement des langues étrangères par projets (Bourguignon, 2009). Les élèves, même motivés, ne peuvent répondre aux approches directives avec le même degré d'engagement, car souvent les thèmes abordés ne leur correspondent pas ou ils voient se répéter les mêmes exercices sans que la langue soit mise dans un contexte d'action.

La crise que vit Pascale touche son identité professionnelle. Selon l'interprétation qu'elle en fait, elle pourrait en venir à quitter la profession, se jugeant inapte à faire face à de tels conflits, à la fois nuancés et complexes. L'usage de *grammaires de l'action*, afin de dégager les enjeux professionnels en éclairant les éléments organisateurs du conflit constitue une entrée dans la formation pratique dont la dimension est réflexive. Elle occasionne un recadrage des situations, qui permet d'évoluer sur le plan de l'identité professionnelle. La recherche sur la pensée en action des enseignants suggère que ceux-ci prennent jusqu'à 400 décisions par heure. L'idée de former des stagiaires à établir des inférences valables dépend de la nature et du point d'ancrage de leurs observations, de leur compréhension du processus inférentiel, et de leur capacité de s'ajuster « en vol » à une variété d'événements possibles. Il est utile pour cette raison de les former au processus d'observation, et de les rendre conscient de leur propre sélection d'information en contexte scolaire.

L'équilibre réflexif nécessaire à la résolution de conflits cognitifs requiert le développement d'une modélisation inductive afin d'émettre des probabilités

d'occurrence relatives aux événements à venir (Holland, Holyoak, Nisbett & Thagard, 1991). Ce processus est spontané et souvent inconscient. Toute observation peut entraîner des interprétations en chaîne relatives à des futurs probables. L'enjeu est important : l'induction se fonde sur la recherche de correspondances entre modèles d'événements présents et passés. Elle acquiert une pleine efficacité quand le nombre de cas ou d'incidents critiques examinés est suffisamment large et traite d'événements relativement stables.

L'induction constitue une hypothèse, l'expression d'une probabilité relative à des événements en train de se produire. L'humain n'a toutefois guère de fondements rationnels pour estimer que la vie sociale présente une quelconque uniformité. L'échange réflexif sur la modélisation des événements tels qu'ils sont perçus en termes de rôles actantiels peut accélérer le développement de la pensée inductive chez des étudiants qui débutent dans la profession en n'ayant qu'un maigre répertoire d'expériences passées, principalement comme élèves.

La capacité d'inférer une généralité à partir d'événements empiriques est ainsi capitale pour exercer sereinement une profession où les interactions sont au premier plan. Par exemple, comment va réagir un enseignant dont certains élèves ont répondu d'une manière qui suggère que peut-être un large ensemble d'élèves ont un *a priori* sur sa manière d'enseigner? La logique inductive tente de généraliser les propriétés d'une classe d'observations, ou anticiper qu'une série d'événements peuvent en découler comme cela s'est passé antérieurement. La biographie de l'enseignant génère un répertoire de cas vécus et d'anecdotes qui sert à évaluer les interactions en cours. Pour le stagiaire en enseignement, il s'avère indispensable de créer des catégories d'entendement nouvelles, qui s'adaptent au nouveau milieu d'action. Sa mémoire du vécu en classe est limitée à la position d'ancien élève.

La sémiotique scolaire, l'univers de significations dans lequel les stagiaires sont introduits est en quelque sorte un univers indéfini où peu à peu se dessinent quelques contours reconnaissables. Un élève qui avait un comportement caractéristique vire en raison d'un événement et change de comportement. La compréhension des caractéristiques de l'action, des conditions déclencheuses de ces « précipités pédagogiques » issus du mélange d'ingrédients contradictoires est cruciale dans le monde de la pratique. Temporairement, un stagiaire peut choisir une nouvelle façon d'interpréter les événements de la salle de classe et de les saisir intellectuellement. En quoi l'action professionnelle peut-elle influencer sur l'émergence d'un phénomène comme la socialisation ou, au contraire — si un certain phénomène n'est pas jugé positif — en quoi est-il possible d'éviter le virage caractéristique qui mène à l'apparition de ce phénomène? Les choses se compliquent encore si l'on perçoit qu'un élève peut avoir des caractéristiques qui évoluent, à découvrir, en devenir (Goodman, 1983).

C'est tout le problème de l'induction. Le présupposé sur lequel se fonde la logique humaine est qu'il y a des régularités au sein de la complexité, une grammaire de l'action qui va élucider les mouvements de cet espace de diversité mouvante. Le monde inductif du stagiaire est impressionniste. La salle de classe est ainsi le lieu de

micropolitiques langagières; celles-ci sont limitées par le champ des contraintes propres à l'école. Le pouvoir de prédire la meilleure forme d'action en devenir est question d'économie cognitive : confronté à diverses hypothèses, la plus simple est souvent choisie car elle élague les trop nombreuses ramifications qui seraient, dans le contexte, superfétatoires.

## **Conclusion**

Les travaux actuels sur la formation réflexive et sur l'analyse de pratiques en formation sont imbriqués dans un ensemble conceptuel (connaissance ou savoir des enseignants, expérience pratique, convictions et attitudes, réflexion disciplinaire, professionnalisation, récit de vie des enseignants) qui dépasse le cadre de la linguistique appliquée. Il est proposé ici d'utiliser les instruments de la sémiotique, dont la portée est transdisciplinaire. Les instruments de la sémiotique appliquée peuvent accroître chez les stagiaires en FLE leur perception de leur rôle et de leur action dont les implications dépendent largement de l'interprétation donnée aux situations d'enseignement. La grammaire d'action de l'enseignant (Tochon, 1996b et 1996c) inscrit les construits didactiques dans des modalités d'organisation pédagogique.

Le modèle analytique de Greimas est un de ces instruments dont on a peut-être oublié le potentiel, non en analyse littéraire mais dans l'analyse de la vie quotidienne, celle notamment des professionnels de la vie scolaire. Utilisée judicieusement, l'analyse actantielle peut constituer un moyen de réfléchir sur la sphère du sens scolaire qui justifie certaines formes d'action et non d'autres.

Au niveau de la formation des maîtres également, et ce malgré la politique de labellisation visant une assurance de qualité (Le Ninan et Cuq, 2005), certaines réformes semblent aller à rebours des meilleures pratiques des enseignants expérimentés. Dans ces réformes, le formalisme évaluatif prime sur la nécessaire adaptation des contenus aux apprenants et l'idée d'un curriculum ouvert, en construction. La standardisation des programmes et la généralisation de matrices de compétences offrent une perspective déductive et réductrice de la planification de l'enseignement et de la formation. L'action éducative est cadrée de façon à ce que des masses d'enseignants et d'élèves se plient à cette logique vis-à-vis de laquelle la critique n'est pas de mise.

Par exemple, le portfolio dans lequel le stagiaire a la responsabilité de démontrer ses compétences selon un référentiel standard va dans le sens d'une codification, à prétention universelle, d'éléments valorisés par les sociétés occidentales, assimilés au mouvement de mondialisation, et imposés comme des « allant-de-soi », qui vont donner la mesure de la professionnalisation selon le baromètre de la méritocratie. La rétribution extrinsèque souvent remplace le sens interne de ce qui est juste dans un contexte donné. L'orientation évaluative issue des milieux de gestion professionnelle répond au modèle néolibéral et entraîne une déshumanisation du travail scolaire (Tochon, 2011). La formation des enseignants nécessite un travail d'analyse réflexive

et critique qui stimule d'autres manières de voir, moins managériales. La réflexion sur le faire en vue d'un mieux doit être conceptualisée, contextualisée, spatialisée, historicisée, relativisée et mise en situation. Cet article constituait une tentative dans ce sens.

### **Remerciements**

Cette recherche a été approuvée par un comité d'éthique institutionnel. Merci aux stagiaires et à Nathan J. Black, formateur assistant, qui ont accepté d'être observés, consultés et interviewés. Merci à Steve Head, UW directeur de *Educational and Professional Career Services* de l'Université du Wisconsin à Madison pour son soutien dans la gestion des portfolios.

### **Correspondance**

François Victor Tochon, Departments of Curriculum & Instruction and French & Italian, Teacher Education Building, UW-Madison, 225 North Mills street, Madison, Wisconsin 53706 USA. Fax: (608) 263-9992. E-mail: [ftochon@education.wisc.edu](mailto:ftochon@education.wisc.edu)

### **Références**

- ALLIANCE FRANÇAISE (2008), *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun*. Paris, CLE International.
- BOURGUIGNON C. (2009), « L'apprentissage des langues par l'action », dans M.-L. Lions-Olivieri et Ph. Liria, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris, Centre de Recherche et de Publications de Langues, p.49-77.
- BRUNER, J. (1990), *Acts of meaning*, Cambridge, Massachussets, Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1997), *...car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Genève, Éditions Eshel, Librairie Georg.
- CICUREL F. (2011), « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, 149/150, 41-55.
- CUPER P. et GONG Y., (2010), « Video analysis as a reflective tool : Providing pre-service teachers a gradual replay lens on their developing practice », dans J. Yamamoto, J. Leight, S. Winterton et C. Penny, *Technology leadership in teacher education: Integrated solutions and expériences*. New York, Information Science Reference, p.67-82.
- COLEMAN H., DICKERSON J. et KUBASKO D., (2010), « Electronic Portfolios in Teacher Education : Practical Reflections and Insights from a Systemic Implementation », dans J. Yamamoto, J. Leight, S. Winterton et C. Penny, *Technology leadership in teacher education: Integrated solutions and expériences*. New York, Information Science Reference, p.196-213.
- DUVERGER, J. (2005), *L'enseignement des langues en France : oser de vraies*

- réformes. *Le Français dans le Monde*, 338, Mars-avril, 27-30.
- GOODMAN, N. (1983), *Fact, Fiction, and Forecast* (4th ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- FELLUGA, D. (en ligne). General Introduction to Narratology. Introductory Guide to Critical Theory. Modules on Greimas: I. On Plotting [July 17, 2002]. Purdue University with support of IHETS/IPSE (the [Indiana Higher Education Telecommunication System](#) and the [Indiana Partnership for Statewide Education](#)) [30 septembre, 2013].  
<http://www.cla.purdue.edu/english/theory/narratology/modules/>
- GREIMAS A. J. (1966), *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
- GREIMAS, A. J. (1976), *On Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory*, traduit par Paul J. Perron et Frank H. Collins, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- GWYN-PAQUETTE C. et TOCHON F. V., (2002), Reflective Conversations and Feed-back Help Preservice Teachers Learn to Use Cooperative Activities in the Second Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 86(2), 204-226.
- HOLLAND, J. H., HOLYOAK, K. J., NISBETT, R. E., & THAGARD, P. R. (1991). *Induction: Processes of Inference, Learning, and Discovery* (2d édition), Cambridge, Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology Press.
- KARAMAN A. C. et TOCHON F. V., (2010), Worldviews, Criticisms, and the Peer Circle: Experiences of a Prospective Teacher Student Teaching Abroad. *Foreign Language Annals*, 43(4), 583-604.
- KARAMAN C. ÖKTEN C. et TOCHON F. V., (2012), Learning the Deep Approach: language teachers' voices. *Porta Linguarum*, 18, 79-95.
- LE NINAN C. et CUQ J.-P. (2005), Politique linguistique. Labelliser des formations en FLE. *Le Français dans le Monde*, 341, Septembre-octobre, 14-15.
- LIONS-OLIVIER M.-L. et LIRIA Ph. (2009), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, Centre de Recherche et de Publications de Langues.
- NORTON, B., & TOOHEY, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PROPP V. (1986), *Morphology of the folktale* (édité par Louis A. Wagner et traduit par Laurence Scott, 2e édition), Austin, Texas, University of Texas Press.
- SFARD A. et PRUSAK, A. (2005), Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity, *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- SIELOFF-MAGNAN S. et TOCHON F. V., (2001), Reconsidering French pedagogy in terms of the crucial role of the teacher and teaching. *French Review*, 74(6), 1092-1112.
- TAGLIANTE, C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun* (Nouvelle

- édition), Paris, CLE International.
- 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., (1991a), *L'enseignement stratégique : Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud.
- TOCHON F. V., (1991b), Entre didactique et pédagogie: Epistémologie de l'espace/temps stratégique. *Journal of Educational Thought*, 25(2), 120-133.
- TOCHON F. V., (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- TOCHON F. V. (1996a), Rappel stimulé, objectivation clinique et réflexion partagée: fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation, *Revue des sciences de l'éducation*, XXII (3), 467-502.
- TOCHON F. V., (1996b), « Diversités didactiques, cohérence pédagogique », dans A. Bentolila, L'école, diversités et cohérence. Entretiens Nathan. Paris, Nathan, p.161-176.
- TOCHON, F. V. (1996c), « Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation », dans J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France, p.249-273
- TOCHON F. V., (2000a), Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133, 1-23.
- TOCHON F. V., (2000b), When Authentic Experiences are "Enminded" into Disciplinary Genres: Crossing Biographic and Situated Knowledge. *Learning and Instruction*, 10, 331-359.
- TOCHON F. V., (2002), *L'analyse de la pratique assistée par vidéo*, Sherbrooke, Québec, Université de Sherbrooke, Editions du Centre de Ressources Pédagogiques.
- TOCHON F. V., (2006), La formation des enseignants aux Etats-Unis: enjeux économiques et professionnels actuels. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 5, 29-42.
- TOCHON F. V., (2010), Portfolio électroniques et socialisation du changement en formation des maîtres, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11(1), 11-31.
- TOCHON F. V. (2011). Le savoir-évaluer comme politique éducative: Vers une évaluation plus profonde. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 34(3), 133-156.
- TOCHON F. V., (2013), *Educational Semiotics: Signs and Symbols in Education*, Blue Mounds, Wisconsin, Deep University Press.
- TOCHON F. V., (2014), *Help them learn a language: The Deep Approach to World Languages and Cultures*, Blue Mounds, Wisconsin, Deep University Press.



- TOCHON F. V. et BLACK N. J. (2006), « Psychosemiotic Analysis of Reflective Conflict and Equilibrium in a Video Study Group », *International Journal of Applied Semiotics*, 5(1-2), 219-233.
- TOCHON F. V. et BLACK N. J., (2007), « Narrative analysis of electronic portfolios: preservice teachers' struggles in researching pedagogically appropriate technology intégration », CALICO Monograph Series "Preparing and developing technology-proficient L2 teachers", 6, 295-320.
- TOCHON F. V. et DIONNE J.-P., (1994), Discourse Analysis and Instructional Flexibility: A Pragmatic Grammar. *Pragmatics and Language Learning, Monograph Series*, 5, 64-87.
- TOCHON, F. V., & MUNBY, H. (1993), « Novice/Expert Teachers' Time Epistemology: A Wave Function from Didactics to Pedagogy », *Teaching and Teacher Education*, 9(2), 205-218.
- TOCHON F. V. et ÖKTEN C. E., (2010), « Motifs didactiques et représentation visuelle de la discipline: sources de transformation chez les stagiaires en formation », *Transnational Curriculum Inquiry*, 7(1), <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci>
- TSUI, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching. Case studies of ESL teachers*, New York, Cambridge University Press, Applied Linguistics.
- WANG Y. et ROBERTS C. W., (2005), Actantial analysis: Greimas's structural approach to the analysis of self-narratives. *Narrative Inquiry*, 15(1), 51-74(24).