Article revue Recherches & Applications n°62

Borgé, N. (2017). « La figure du conseiller pédagogique en didactique des langues », *Recherches et Applications n°62*. *Agir éthique en didactique du FLE/FLES*. Le Français dans le monde, coordonné par Francine Cicurel et Valérie Spaëth, pp. 61-71.

Nathalie Borgé
Département de didactique du français langue étrangère
Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3
Laboratoire DILTEC, EA 2288

Pour une posture éthique du conseiller pédagogique en didactique du FLE/FLES

Résumé

Cet article aborde la dimension éthique liée à la formation professionnelle des futurs enseignants de FLE/FLES. À la lumière de l'analyse de corpus recueillis dans le cadre du stage d'enseignement du Master 1 de didactique des langues de l'Université Sorbonne-Nouvelle, il s'agit de confronter et d'interroger différentes représentations sur les fonctions et les tâches du conseiller pédagogique. Si le stage suppose pour les stagiaires un apprentissage transformationnel, qui peut, dans certains cas, impliquer « une crise d'adolescence professionnelle » (Boissard, 2001) ou un sentiment d'insécurité, en particulier chez les stagiaires migrants (Duchesne, 2010), il induit également chez le conseiller pédagogique la nécessité d'une posture éthique de réflexivité.

Abstract

This article tackles the ethical dimension of the professional training of the future teachers of French as a foreign and second language. In the light of the analysis of data, collected within the frame of the teaching practice of the Master 1 in didactics of languages of the University Sorbonne Nouvelle, we will confront and examine different representations on the functions and tasks of the pedagogical counsellor. If the practice supposes for the trainees a transforming apprenticeship, which may, in some cases, imply « a professional teenage crisis (Boissard, 2001) or a feeling of insecurity, particularly with the migrant trainees (Duchesne, 2010), it also generates the necessity of an ethical attitude of reflexivity for the pedagogical counsellor.

Introduction

La formation de futurs professeurs de langue et la transmission de gestes professionnels constituent une tâche lourde de responsabilités pour celui ou celle qui en a la charge. La pensée enseignante [1] (Tochon, 2000) d'un conseiller pédagogique exerce en effet une influence

[1] La pensée enseignante se définit comme « un ensemble conceptuel (connaissance ou savoir des enseignants, expérience pratique, convictions, attitude, réflexion disciplinaire et professionnelle, récit de vie des enseignants » (Tochon, 2000 : 131).

déterminante dans la construction du répertoire didactique d'un professeur stagiaire (Cicurel, 2002 ; Causa, 2012 ; Ishikawa, 2014), ce qui pose des questions éthiques essentielles, peu développées jusqu'à présent dans le domaine de la recherche en didactique des langues. Aborder la dimension éthique liée à la fonction de tuteur pédagogique implique le questionnement des valeurs et des représentations qui guident la mise en œuvre de ses actions. A cela s'ajoute le fait que le tuteur est amené à jouer des rôles multiples, d'une part, ceux d'enseignant et de futur pair, d'autre part, ceux de conseiller et d'évaluateur, postures bien délicates à assumer pleinement sur le terrain. Comment prendre position face à une pratique naissante, sans la décourager ? Comment répondre aux besoins et aux attentes d'un enseignant néophyte, dont la culture éducative et didactique, les convictions personnelles et la vision de l'encadrement pédagogique sont parfois éloignées de la sienne ? En d'autres termes, comment se construit cet apport de savoirs et d'expériences dans un dispositif institutionnel, dans lequel la relation est ipso facto asymétrique ? Ce sont ces questions que nous aimerions soulever dans l'article qui suit, en nous fondant sur l'analyse d'un corpus recueilli dans le cadre du stage du Master 1 de didactique des langues de l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Les tâches du conseiller pédagogique : questions d'éthique et de responsabilité

En France, les tâches d'un conseiller pédagogique chargé de l'encadrement de stagiaires-professeurs sont bien définies, quelles que soient les disciplines enseignées. Les circulaires inscrites dans le Bulletin officiel du 21 juillet 2015 et dans celui du 13 juillet 2010 du Ministère de l'Éducation nationale reconnaissent au tuteur une véritable expertise pédagogique. D'après la circulaire du 21 juillet 2015, une de ses tâches est l'accompagnement pédagogique : il doit aider les stagiaires à identifier les besoins des apprenants, à développer des réponses adaptées aux besoins de la classe. De plus, il est à la fois « expert de la pratique de la classe et garant d'une articulation efficace et éprouvée entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle et capable d'analyser avec suffisamment de recul la diversité des situations et des démarches d'enseignement pour en percevoir les effets » (circulaire du Bulletin officiel 13 juillet 2010).

Dans le cas du stage interne du Master 1 en didactique des langues de l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, le conseiller pédagogique est un enseignant qui dispense des cours de français comme langue étrangère à des étudiants issus du monde entier dans des cours de langue de niveau A1 au niveau C1 du CECRL donnant lieu à un diplôme universitaire de langue française. Les étudiants de Master 1 (dont presque la moitié sont issus de formations universitaires dispensées dans d'autres pays que la France) viennent dans un premier temps observer l'enseignant dans sa classe plusieurs fois dans l'année pour se familiariser avec des techniques d'enseignement et pour connaître le public d'apprenants devant lesquels ils prendront en charge des activités pédagogiques pendant deux semaines en fin d'année universitaire. Chaque séance observée par le stagiaire est suivie d'un échange, au cours duquel enseignant et étudiants discutent des contenus linguistiques et culturels du cours, de leurs objectifs, du niveau en langue des apprenants et abordent des questions liées à l'agir professoral[2]. À la fin de l'année, les rôles sont inversés et les cours, alors assurés par les étudiants de Master 1, sont observés par le

[2] « L'agir professoral » est conçu par F. Cicurel (2011) comme « 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 ainsi que l'activité mentale qui accompagne l'action didactique » (définition redonnée par F. Cicurel (2014) dans son article « Pensée en action/pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ? » *Recherche et applications n° 56.* Juillet 2014).

professeur-conseiller pédagogique, qui examine ensuite avec les étudiants-stagiaires comment améliorer progressivement leur pratique selon plusieurs critères élaborés avec un grand nombre d'enseignants-chercheurs appartenant à l'équipe des enseignants de Master 1 et avec les professeurs-conseillers pédagogiques : structuration des cours, choix des supports, posture d'enseignant (voix, gestuelle, gestion de l'espace, etc.), mise en œuvre pédagogique (démarche, clarté des consignes, gestion du groupe, gestion du tableau, etc.) langue (maîtrise et enseignement) et capacité d'auto-évaluation.

En tant que responsable des stages internes du Master 1 de didactique des langues, nous pouvons résumer les fonctions générales du conseiller (ère)-pédagogique ainsi : il s'agit pour lui (pour elle) d'accueillir dans ses classes plurilingues et pluriculturelles des étudiants de Master 1 en stage d'observation pour les aider à la prise en charge progressive des cours, de faire en sorte qu'ils identifient au mieux les besoins d'apprentissage des apprenants étrangers, de les guider dans le choix des supports pédagogiques et dans l'élaboration des activités langagières, de les accompagner sur le plan méthodologique et enfin de veiller à la pertinence des contenus linguistiques et culturels qu'ils proposeront aux apprenants de français comme langue étrangère lors du stage. Si sa responsabilité consiste dans la transmission de gestes professionnels, il est aussi le garant de l'encadrement pédagogique des apprenants de français inscrits dans des diplômes universitaires, pour lesquels il est important de recevoir des cours de grande qualité.

Dans le cas des fonctions qui incombent au tuteur (tutrice) pédagogique, on peut dire qu'elles relèvent de ce qu'on pourrait nommer une « éthique appliquée » (Parizeau, 2001 : 585), dans la mesure où le conseiller pédagogique se situe dans le domaine d'une éthique professionnelle liée au contexte, à la transmission de « bonnes pratiques », mais aussi à des responsabilités et obligations liées à cette pratique vis-à-vis des apprenants de français. On est dans une *praxis* et non dans une science (Prairat, 2015) et toute praxis suppose un choix de valeurs dans l'action. Il est très difficile, voire impossible, de dissocier éthique et responsabilité. Un tuteur pédagogique répond est perçu comme responsable par les stagiaires et par les apprenants de français qu'il encadre et qui lui confèrent sa légitimité.

Des représentations divergentes des fonctions du tuteur pour les acteurs concernés

Dans le cadre de la préparation du stage et de la mise en œuvre de la pratique professionnelle, nous avons récolté un corpus très vaste entre janvier 2016 et octobre 2016, à savoir :

- 66 textes écrits par des étudiants inscrits en Master 1 didactique de langues (Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3) relatant leurs attentes par rapport au stage et leurs représentations des tâches du conseiller pédagogique (travail en amont du stage) ;
- 20 rapports de stage ;
- 40 essais d'étudiants de Master 1 (dont 21 analysées), rendant compte de leurs observations de cours ;
- 10 questionnaires remplis par des conseillers pédagogiques sur leurs représentations de leurs tâches. Il s'agissait de répondre aux trois questions suivantes : pour vous, quelles sont les tâches d'un conseiller ou tuteur pédagogique ? Quels adjectifs utiliseriez-vous pour qualifier les qualités d'un conseiller pédagogique ? Quelles sont vos attentes par rapport aux stagiaires que vous encadrez ?

Si on examine ce corpus de manière approfondie, on constate que les stagiaires et les conseillers pédagogiques ont des attentes et des représentations parfois très différentes concernant le stage de fin d'année, comme nous allons le voir ci-dessous.

Pour les dix conseillers pédagogiques interrogés, le rôle du conseiller pédagogique au cours de cette expérience de stage professionnel (à distinguer des fonctions que nous avons énumérées plus haut et qui portent davantage sur l'ensemble du stage) consiste à :

- Informer en amont le plus clairement possible sur les attentes de l'institution dans laquelle le stagiaire devra exercer (public visé, objectifs, diplômes, évaluation, méthodes, approches, et progression) et en ce sens, être un médiateur.
- Élaborer avec le/la stagiaire une analyse critique de ces expérimentations de cours (auto-évaluation et évaluation des leçons) pour lui apprendre à observer, à écouter et à prendre de la distance par rapport à l'expérience pour développer une réflexivité.
- Transmettre une expertise et une expérience professionnelle.
- Rassurer le/la stagiaire tout en manifestant aussi une exigence.

Pour les étudiants du Master 1 de didactique des langues amenés à évoquer dans leurs rapports de stage et dans les évaluations de fin de semestre l'encadrement pédagogique dont ils ont bénéficié, le tuteur a rempli les différentes fonctions :

1. Il a eu une fonction de catalyseur, en leur permettant de prendre conscience des besoins d'apprentissage sur le terrain et de modifier leurs représentations professionnelles, comme en témoigne l'emploi récurrent des verbes « s'apercevoir », « réaliser », « se rendre compte ».
2. Il les a aidés à verbaliser des émotions et à reprendre confiance. On peut mettre en exergue les énoncés suivants : « La réunion avec la conseillère a été pour moi l'occasion pour exprimer mon mal-être ». « Les remarques de ma conseillère m'ont redonné confiance, en me faisant comprendre que j'avais autant de légitimé que les autres ».
3. Il a représenté un idéal pédagogique : « Il me reste beaucoup à apprendre pour égaliser le niveau de notre professeur ».
4. Il leur a transmis une expérience professionnelle.

Mais la figure du conseiller pédagogique n'est pas toujours perçue comme une personne bienveillante et on peut lire dans le même corpus recueilli qu'elle a pu être source d'éléments anxiogènes, comme l'indiquent les propos suivants : « J'avais peur de ne pas être à la hauteur des attentes de Madame X, « je souhaitais faire bonne impression, j'étais nerveuse », « La barre était très haute et il me semblait que je n'avais pas les épaules assez solides et le mental nécessaire », « J'ai été sujette à une pression constante tout au long de ma pratique de stage. Cela m'a gênée sur le plan moral », etc.
En outre, le mot « infantilisation » apparaît ponctuellement, ce qui nous a amenée à nous intéresser au concept « d'adolescence professionnelle » développé par Louis-Marie Bossard, (2001). Il explique ainsi que l'enseignant débutant, ne possédant pas encore les codes de l'institution où il est amené à réaliser le stage, traverse une crise qui l'oblige à quitter ses repères et sa « zone de confort » pour élaborer un nouveau système de référence. Certains stagiaires, comme l'exemple de Soizic[3] qu'il donne, ont beaucoup de mal à s'adapter à une situation professionnelle dans laquelle ils occupent un nouveau statut. Leurs résistances au changement, leurs remarques plaintives ou négatives face à la formation qu'ils reçoivent démontrent une grande insécurité et peuvent s'apparenter aux symptômes d'une forme de crise d'adolescence.

[3] Le chercheur Louis-Marie Bossard analyse l'exemple de Soizic, jeune enseignante de mathématiques, qui a été interviewée, au cours de sa formation professionnelle, puis à l'issue de celle-ci, sur le stage qu'elle a accompli pour sa titularisation en tant que professeure.

Cette crise est également liée au fait que les stagiaires se rendent compte de l'étendue des aptitudes à mettre en œuvre pour travailler comme enseignant et découvrent parfois avec brutalité à travers leur pratique qu'ils possèdent des lacunes dans leurs savoirs, dont ils n'avaient pas conscience auparavant.

Ce constat dressé à la fin de l'année de formation nous a conduite à travailler en amont avec la nouvelle promotion d'étudiants de Master 1 sur leurs représentations du conseiller pédagogique et à les confronter à celles qu'avaient de leurs fonctions les tuteurs qui allaient encadrer leurs stages.

Voici les qualités attendues par 66 étudiants de M1futurs stagiaires vis-à-vis des conseillers pédagogiques :

Compréhensif	Patient	Sympathique, gentil, agréable	Sincère, franc	Bienveillant, empathique, tolérant	Exigeant	Expérimenté, compétent
19	26	12	13	10	19	12

On peut être surpris de constater que les étudiants soient si peu nombreux à considérer les qualités de compétence et d'expertise d'un conseiller pédagogique comme importantes. Lorsque nous avons présenté ce tableau aux étudiants sondés, la plupart d'entre eux ont immédiatement répliqué que pour eux, ces qualités allaient de soi. Si les étudiants espèrent accomplir leur stage sous l'égide d'un conseiller « patient » et « compréhensif », cela tient à plusieurs raisons qui ont été verbalisées en classe : d'une part, plus de la moitié des étudiants inscrits en M1 proviennent de pays étrangers et ne sont pas familiers avec le système éducatif et universitaire français, d'autre part, pour la plupart d'entre eux, le stage représente une étape angoissante dans leurs parcours d'étudiants, car il suppose une situation d'accompagnement asymétrique et circonstancielle (Duchesne, 2010 : 101), dans laquelle ils seront soumis au regard critique d'un conseiller pédagogique. Certes, cette relation déséquilibrée entre stagiaires et tuteurs suscite une insécurité, encore plus grande chez les stagiaires migrants. En effet, le stage implique un « apprentissage transformationnel » (*ibid*. : 100), qui bouscule de manière encore plus abrupte les représentations ancrées en matière de contenus enseignés et de vision du rôle de l'enseignant pour les stagiaires-migrants. On peut songer à de nombreux étudiants qui viennent de systèmes éducatifs dans lesquels les méthodologies actionnelles, voire communicatives pour l'enseignement de langues sont quasi absentes. À cela s'ajoute le problème de la maîtrise de la langue française. Même si les étudiants migrants reçus en Master 1 de didactique des langues à l'Université Sorbonne Nouvelle possèdent tous un niveau élevé de langue française correspondant au niveau C1 du CECRL, ils redoutent de ne pas être à la hauteur des exigences des étudiants inscrits dans les diplômes de langue française. Les étudiants de langue maternelle partagent aussi ces craintes, lorsqu'il s'agit par exemple d'expliquer des points de langue. Comme le rappelle Francine Cicurel (1985 : 74), l'attention portée à la langue

dans un cours de langue est double : il s'agit pour l'enseignant aussi bien de parler en langue cible que de faire parler sur la langue-cible et de ce fait « activité métalinguistique et activité de communication sont indissociables » (*ibid.*).

Or, les savoirs métalinguistiques des stagiaires n'ayant pas toujours été développés dans leurs formations initiales sont parfois approximatifs. Toutes ces peurs expliquent que la plupart des étudiants sondés disent rechercher chez leurs conseillers pédagogiques des qualités d'écoute, de clarté et de disponibilité et espèrent trouver en eux un accompagnement personnalisé, comme certains l'indiquent dans les questionnaires d'évaluation.

Pour les 10 conseillers pédagogiques interrogés, les qualités d'un conseiller pédagogique sont les suivantes :

patient	tolérant, bienveillant	sympa, souriant	exigeant	calme	sérieux, rigoureux	clair	sincère
3	5	2	5	2	3	4	2

3 tuteurs seulement sur 10 évoquent la patience comme qualité, même si la moitié d'entre eux citent la bienveillance et la tolérance, ce qui montre bien une nette différence entre les attentes des futurs stagiaires et la vision qu'ont certains conseillers pédagogiques. Certes, on peut noter une tension éthique commune entre empathie et exigence, aussi bien du côté des étudiants que du côté des tuteurs, mais ces divergences qui peuvent émerger au cours d'une recherche-action sont intéressantes à prendre en compte en amont dès la mise en œuvre d'une formation de formateurs pour anticiper des difficultés provenant de malentendus conceptuels entre les acteurs du dispositif impliqués. Si le langage permet d'exprimer des représentations, il est intéressant de les accueillir et d'opérer sur celles-ci (Benveniste, 1966 : 27-28). En ce sens, mener une forme de recherche-action intervention débouchant sur la mise en place d'un véritable protocole d'action pour la formation, élaboré à partir des résultats obtenus, ne peut qu'être bénéfique. « On parle souvent de recherche-intervention pour désigner une recherche qui aboutit à des recommandations, sans que pour autant elle constitue une R.A » (Clerc, 2014 : 119).

Stimuler des procédés de réflexivité chez le stagiaire comme chez le conseiller pédagogique

Comme nous venons de le voir, il est important d'amener les futurs stagiaires à verbaliser leurs attentes pour pouvoir travailler en amont sur ces représentations et les conduire non seulement à une déconstruction d'un idéal pédagogique, mais aussi à une transformation de leurs représentations.

« Toute formation invite au changement de représentations, voire de pratiques. Elle suscite donc, très normalement, des résistances, d'autant plus fortes qu'on touche au noyau dur de l'identité, des croyances et des compétences des formés (Perrenoud, 1998 : 6) ».

Cette réflexivité se développe dans la préparation du stage à partir de l'observation d'une pratique enseignante (celle du conseiller pédagogique) qui devient objet de réflexion, voire de théorisation. Il ne s'agit pas dans un premier temps de rapport réflexif à ce qu'on fait, mais à ce qui est observé. L'étudiant apprend à observer pour exprimer à l'écrit ce qu'il a noté dans le cours. Nous avons ainsi pu constater des processus de réflexivité à mi-parcours, lorsque les étudiants rendent compte de leur première observation et répondent aux questions suivantes :

si vous deviez modifier le cours observé, quels aspects changeriez-vous et/ou quels aspects garderiez-vous ?

Nous avons analysé 21 essais rédigés par des étudiants de Master 1 concernant une observation d'une séance de cours de français comme langue étrangère d'une durée de quatre heures selon trois axes[4] : écriture et subjectivation, construction des savoirs didactiques et intersubjectivité et prise en compte des autres acteurs du dispositif (enseignant et apprenants). Ce que l'on peut constater, c'est que lorsque la pratique de l'enseignant-conseiller pédagogique n'est pas érigée en modèle à suivre, elle est envisagée comme repère à partir duquel le stagiaire développe un regard critique ou remet en cause ce qu'il a appris sur le plan théorique, comme l'attestent les énoncés suivants : « l'enseignante n'a utilisé que le manuel et aucune fois des documents authentiques, alors qu'il est fortement conseillé de s'appuyer dessus pour travailler », « Je croyais que le métalangage était à bannir pour des niveaux avancés », « En général, l'enseignant ne se reposait que sur le livre et ne proposait pas d'activités ludiques ou amusantes. Selon moi, c'était une approche très différente de ce que nous apprenons à faire en cours ».

En outre, ce qui est éloquent est que la plupart du temps, les stagiaires témoignent d'une grande empathie face aux étudiants qu'ils ont observés et sont sensibles à la bienveillance de l'enseignant. « La prof était gentille et bienveillante », « Je reproduirais l'atmosphère bienveillante », « Dans ce que j'ai observé, je reproduirais les efforts fournis par l'enseignante pour établir une relation de bienveillance avec les étudiants ».

S'ils se mettent constamment à la place des apprenant, ils se projettent également à la place de l'enseignant observé. Par exemple, « je me vois bien travailler sur ce type de support. ». « Dans ce que j'ai observé, je reproduirais l'ambiance de la classe. Comme la prof, je suis plutôt active et je ressens le besoin de rester debout ». Ce sont d'ailleurs ces processus de projection qui favorisent la progressive transformation du stagiaire qui accède ainsi du statut d'étudiant au statut de futur praticien. En effet, tant que l'apprenant-stagiaire adopte surtout la perspective de l'apprenant et ne s'inscrit pas dans un processus de réflexivité à partir du point de vue de l'enseignant, il reste cet « adolescent professionnel » évoqué par Louis-Marie Bossard (2001) plus haut.

En revanche, il nous semble difficile de demander à un stagiaire de s'engager dans un « apprentissage transformationnel » (Duchesne, 2010 : 100), si le conseiller pédagogique n'envisage pas lui-même la possibilité d'une modification de ses représentations au contact des interrogations du stagiaire. De nombreux exemples dans notre corpus montrent que le dialogue et la concertation (Ricoeur, 1990 : 229) entre enseignant et futurs praticiens constituent une expérience transformatrice pour tous les acteurs impliqués. Il est certain que la pratique du professeur-conseiller pédagogique est mue par une certaine vision du métier d'enseignant et que cette vision est au cœur de sa transmission. L'action d'un enseignant repose en effet sur des connaissances théoriques, sur des connaissances procédurales et des savoirs plus empiriques, comme des intuitions personnelles, des convictions méthodologiques ou des croyances qui sous-tendent la manière de mettre en œuvre des tâches pédagogiques, ensemble relevant de ce qu'on peut désigner comme '*teacher cognition'* (Borg, 2003). Savoir remettre en cause cette pensée au contact de professeurs néophytes ou d'étudiants stagiaires, qui font preuve

[4] Nous avons procédé à ce travail dans le cadre d'un projet de recherche-action intitulé « accompagner la production des écrits réflexifs tout au long de la formation à l'enseignement et à la recherche » sous l'égide de Muriel Moliné et Véronique Laurens, rattachées au groupe DILFOP (didactique des langues, formation et plurilinguisme) du DILTEC (Laboratoire de Recherche dirigé par Valérie Spaëth, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3).

d'un regard spontané sur ce qu'ils découvrent, nous paraît salutaire et responsable, d'où l'importance des qualités d'ouverture et d'écoute du tuteur.

C'est d'ailleurs ce qu'expriment les étudiants-stagiaires sondés, quand ils déclarent en grande majorité, leur souhait de travailler avec des conseillers pédagogiques « à l'écoute ». Cette écoute suppose une acceptation de la parole de l'autre et une capacité à prendre de la distance avec son propre discours dans la rencontre avec l'autre. Le témoignage d'une conseillère pédagogique est emblématique, lorsqu'elle parle de ce cheminement et d'une « posture en miroir ». « Petit à petit, j'ai essayé (comme pendant mes cours, en fait) de me démultiplier (aïe…). Autrement dit, avant d'intervenir (ou pas) en tant qu'actrice – de personne qui agit ou n'agit pas - je me projette à côté des stagiaires (comme avec des apprenants) 1. En tant que stagiaire qui va recevoir le discours que le « moi-conseillère » se prépare à proposer et 2. en qualité de spectatrice de l'ensemble (le/les stagiaire/s impliqués + le/les stagiaire/s à l'écoute + le « moi » conseillère). » Une autre tutrice écrit : « il est responsable lorsqu'on est conseiller pédagogique de se projeter en tant que stagiaire ». Ce que l'on voit ainsi chez un certain nombre de conseillers, c'est un souci véritable d'empathie qui se rapproche de la définition suivante : « L'empathie consiste à se mettre à la place de l'autre, sans forcément éprouver ses émotions » (Berthoz & Jorland, 2004 : 20). Cette attitude s'apparente ici non en une projection émotionnelle, mais bien en une posture cognitive d'accompagnement fondée sur des principes d'éthique et de responsabilité.

En outre, le cadre primaire que le chercheur Erving Goffman évoque comme un « schème interprétatif » ([1974] 1991 : 30), dans lequel les conseillers pédagogiques exercent à l'Université Sorbonne Nouvelle ou ailleurs leur métier depuis plusieurs années et de ce fait estiment bien le connaître, constitue un atout et une difficulté. En effet, les formateurs peuvent avoir tendance à émettre plus facilement des hypothèses qui peuvent être fallacieuses, en raison de leur ancrage plus empirique que scientifique. De plus, ils peuvent rester insensibles aux petits changements qui affectent le cadre de leur expérience et ne plus percevoir des éléments didactiques et pédagogiques qu'un observateur extérieur, tel un stagiaire, pourrait noter et interroger. Par conséquent, il nous semble responsable non seulement de développer la réflexivité du stagiaire, à travers la rédaction d'un portfolio en marge de sa formation, comme le préconise Muriel Molinié (2010), mais également de déclencher des processus de conscientisation à travers une mise en récit pour le conseiller-pédagogique de son expérience d'encadrement. La réflexivité méta-langagière, déclenchée par un détour analytique (Perrenoud, 1999 : 167) nous semble intéressante à mettre en œuvre dans des actions concrètes d'analyse de la posture des formateurs à travers des entretiens d'explicitation des conseillers pédagogiques ou à travers l'analyse de journaux que tiendraient ces formateurs au cours du stage.

En conclusion, pour trouver sa voie et sa voix en tant qu'enseignant de langue, il est important pour un étudiant-stagiaire d'avoir des modèles, de pouvoir construire des outils didactiques et d'accepter de s'inscrire dans un processus de transformation. Ce dernier point s'applique également au professeur - conseiller pédagogique. Comme le souligne Isabelle Vinatier (2014), chez tout enseignant, est enfouie une pensée à laquelle celui-ci n'a pas toujours directement accès (*ibid.* : 167) et qui ne peut émerger qu'à travers l'analyse de son activité. L'expérience du stage permet ainsi un travail de conscientisation de part et d'autre. Il ne s'agit pas seulement pour l'étudiant d'apprendre un métier et de trouver sa légitimité en tant qu'enseignant de FLE/FLES, mais aussi pour celui qui lui transmet des gestes professionnels de remettre en cause ses propres représentations. C'est la raison pour laquelle il semble primordial dans le cas d'une première expérience professionnelle que les étudiants stagiaires soient formés par des

professeurs expérimentés qui connaissent les enjeux et les difficultés de la formation de futurs formateurs et qui soient prêts, à la lumière de leur expertise, à accueillir les interrogations des stagiaires dans une démarche de réflexivité sur leur propre pratique. On ne peut donc pas parler de responsabilité, mais de *plusieurs responsabilités* : responsabilité des enseignants-conseillers pédagogiques et responsabilité de l'institution vis-à-vis des stagiaires et des apprenants inscrits dans les diplômes de français comme langue étrangère, responsabilité de toute une équipe d'une formation professionnelle en didactique des langues sur la question de la transmission pour l'avenir (Jonas, 1990).

Références bibliographiques

BARCELOS, A.M. (2014). « Les croyances des enseignants de langue : une clé pour comprendre leurs pratiques ». Traduit de l'anglais par Anne Laura Vega Umana et Laura Nicolas. *Revue Recherche et applications, n°56*. Paris : CLE International, pp.64-82.

BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale I.* Paris : Gallimard.

BERTHOZ, A. & et JORLAND, G. (2004). *L'empathie*. Paris : Éditions Odile Jacob.

BORG, S. (2003). 'Teacher cognition in language teaching : a review of research on what language teachers think, know, believe and do'. *Language Teaching 36*, pp. 81-109.

BOSSARD, L.M. (2001), « Soizic : une adolescence professionnelle interminable ? » Connexions, 1/2001, n°75, pp. 69-83.

CAUSA, M. (2012). « Introduction –Le répertoire didactique : une notion complexe », in CAUSA M. (dir.). *Formation initiale et profils des enseignants de langue*. Bruxelles : De Boeck, pp. 15-72.

CICUREL, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue.* Paris : CLE International.

CICUREL, F. (2002). « La classe de langue : un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *AILE, 16,* pp. 146-163.

CICUREL, F. (2014). « Pensée en action/pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ? » in J. Aguiar & F. Cicurel (dir.). *Le français dans le monde. Recherches et applications, n°56,* « Pensée enseignante et didactique des langues ». Paris : CLE International, pp. 86-103.

CICUREL, F. (2011). *Interactions dans l'enseignement des langues, agir professoral et pratiques de classe.* Paris : Didier.

CLERC, S. (2014). « La recherche-action : ancrages épistémologiques, méthodologiques et éthique » *in* Blanchet, P. & Chardenet, P. (2014). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, approches contextualisées,* 2°édition mise à jour et complétée. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 113-121.

DUCHESNE, C (2010). « À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement » Revue des sciences de l'éducation, *vol. 36,* n° 1, 2010, pp. 95-115.

GOFFMAN, E. [1974] (1991). *Les cadres de l'expérience*. Traduit de l'anglais par Isaac Joseph et Michel Dartevelle. Paris : Éditions de Minuit.

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 », in J. Aguiar & F. Cicurel (dir.). *Le français dans le monde. Recherches et applications, n°56,* « Pensée enseignante et didactique des langues ». Paris : CLE International, pp. 136-150.

JONAS, H. (1990). *Le principe responsabilité*. Paris : Flammarion**.**

MOLINIÉ, M. (2010). Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux. Dans M.-M. Bertucci, I. Boyer (dir.) *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*. Coll. Éducation comparée. Paris : L'Harmattan, pp. 99-124.

PARIZEAU, M-H (2001). « Éthique appliquée », dans Monique Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (3e édition mise à jour), Paris : PUF, pp. 584-590.

PERRENOUD, P. (1998). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*. Genève : Université de Genève. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php.../1998_30.html

PERRENOUD P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

PRAIRAT, E. (2015). *Enseigner : quelle éthique ?* Paris : Réseau Canopé.

RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.

TOCHON, F. V., (2000), « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité ». *Revue française de pédagogie n° 133*, pp. 129-157.

VINATIER, I. (2014). « L'activité enseignante à la lumière de la pensée de l'enseignant » *in* Aguilar Rio, J.I & Cicurel, F, J. « Pensée enseignante et didactique des langues ». *Recherches et applications n°56*. Le français dans le Monde, pp. 166-183.