

ANALYSE DE DISCOURS REFLEXIFS DES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES DE FRANÇAIS SUR LEURS PRATIQUES ENSEIGNANTES : ETUDE DE CAS

Elza Kogou Nzamba,
Ecole Normale Supérieure, CRAAL, Libreville
konzamb@yahoo.fr

Résumé : L'analyse des **discours réflexifs des enseignants** constitue un outil didactique central en formation professionnelle, en ce qu'elle permet d'accéder aux dimensions implicites de l'agir enseignant. Cette recherche s'inscrit dans le champ de la sociodidactique et de la didactique professionnelle et porte sur des discours réflexifs d'enseignants-stagiaires de français de l'École Normale Supérieure de Libreville. À partir d'une étude de cas exploratoire et longitudinale, le corpus analysé comprend quatre discours réflexifs et des observations de pratiques recueillis auprès de **deux stagiaires** (Master professionnel et CAPES¹) durant **un mois de stage**. L'analyse vise à examiner les postures réflexives des enseignants et à interroger l'articulation entre dimensions sociales, institutionnelles et didactiques. Les premiers résultats mettent en évidence des écarts entre théorie et pratique et soulignent le rôle du discours réflexif comme levier de professionnalisation et d'amélioration des dispositifs de formation.

Mots-clés : analyse de discours, discours réflexifs, formation des enseignants, pratiques enseignantes, sociodidactique.

Abstract: The analysis of teachers' reflective discourse constitutes a key didactic tool in professional teacher education, as it provides access to the implicit dimensions of teaching practice. This study is situated within the fields of sociodidactics and professional didactics and focuses on reflective discourse produced by pre-service French teachers at the École Normale Supérieure of Libreville. Using an exploratory and longitudinal case-study approach, the corpus consists of four reflective texts and classroom observation data collected from two trainee teachers (a Master's-level trainee and a CAPES trainee) during a one-month teaching practicum. The analysis aims to examine teachers' reflective postures and to explore the articulation between social, institutional, and didactic dimensions in their discourse. The preliminary findings reveal discrepancies between theory and practice and highlight reflective

¹ Certificat d'Aptitude pour l'Enseignement au secondaire (futur professeur de lycées)

discourse as a major lever for professional development and the improvement of teacher education programmes.

Keywords: discourse analysis, reflexive discourse, teacher training, teaching practices, sociodidactics.

Introduction

La formation des enseignants de français au Gabon ne peut se limiter à la transmission de savoirs disciplinaires et méthodologiques ; elle doit intégrer une dimension réflexive permettant aux futurs enseignants d'analyser et de transformer leurs pratiques, notamment durant les stages. En didactique et en sociodidactique, le discours réflexif est reconnu comme un outil central de professionnalisation, car il rend visibles les dimensions implicites de l'agir enseignant et favorise la construction d'une identité professionnelle adaptée aux réalités de la classe (Rivière, 2011 ; Vermersch, 1994 ; Cahour, 2006).

Cette recherche s'inscrit dans une perspective sociodidactique et repose sur l'analyse de discours réflexifs recueillis auprès d'enseignants-stagiaires de l'École Normale Supérieure de Libreville. Les premiers résultats montrent que ces discours articulent dimensions sociales, institutionnelles et didactiques, révélant les tensions entre théorie et pratique, normes et expériences vécues, tout en traduisant une appropriation progressive des savoirs pédagogiques.

Trois questions guident l'étude :

1. Quels types de discours réflexifs émergent chez les stagiaires ?
2. Comment traduisent-ils l'appropriation des savoirs didactiques et pédagogiques ?
3. Quelles représentations de l'enseignement du français s'y dessinent ?

L'objectif est de mieux comprendre les processus de professionnalisation des enseignants de français, en soulignant le rôle du langage comme vecteur de réflexivité et de construction identitaire, dans une perspective attentive aux réalités socioculturelles.

1. Ancrage conceptuel et théorique

Pour analyser les discours des enseignants sur leur activité professionnelle, il est nécessaire de préciser certaines notions. En sciences de l'éducation comme dans les didactiques

disciplinaires, ces « discours sur » sont largement mobilisés dans les dispositifs de formation et de recherche (Rivière, 2011). Considérés par les didacticiens comme des outils méthodologiques privilégiés pour étudier l'activité humaine, ils s'inscrivent ici dans un contexte sociolinguistique francophone gabonais. Cette étude relève donc de l'articulation entre didactique des langues et sociolinguistique, d'où l'usage du terme *sociodidactique*.

1.1 La sociodidactique : articuler les dimensions sociales, institutionnelles et didactiques entre elles.

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la sociodidactique et vise à analyser l'articulation des dimensions sociolinguistiques, institutionnelles et didactiques dans les discours des enseignants de français. À la suite de Rispaïl, la sociodidactique est entendue comme un espace de croisement entre le social, le sociolinguistique et les discours sur les processus d'enseignement-apprentissage. Dans le contexte gabonais, marqué par le contact entre le français standard, le français endogène et les langues locales, l'enseignement du français ne peut être pensé indépendamment de son environnement social et linguistique. La sociodidactique offre ainsi un cadre théorique pertinent pour appréhender l'école comme un objet socialement construit et pour analyser des pratiques didactiques nécessairement contextualisées.

1.2 La réflexivité en formation : rôle dans la professionnalisation des enseignants

En didactique, les ingénieries de formation constituent des outils privilégiés pour analyser les effets transformateurs de la recherche sur les pratiques professionnelles. Les premiers résultats de cette étude exploratoire suggèrent que la réflexivité joue un rôle central dans l'évolution des pratiques des enseignants-stagiaires de français. Intégrée aux modules de formation, elle est reconnue comme un levier majeur de professionnalisation, favorisant la prise de recul et l'appropriation des savoirs professionnels (Perez-Roux, 2012 ; Bigot & Cadet, 2011).

2. Méthodologie de recueil de données et d'analyse

Pour comprendre l'activité professionnelle ou personnelle et pour mieux la maîtriser ou la transmettre, l'on passe non seulement par l'observation directe de cette activité, mais également par le recueil de ce qu'en disent les acteurs eux-mêmes, les deux modes d'investigation étant complémentaires (Rivière, 2011 :71). Les discours réflexifs constitueraient, selon Véronique Rivière, une herméneutique disponible des pratiques mais aussi un lieu véritable de

*développement potentiel pour l'acteur*². En sciences du langage, discipline au sein de laquelle nous évoluons, ces discours réflexifs sont comme des *métadiscours* qui font objet d'analyse afin de réfléchir sur leur apport dans la compréhension de *l'agir enseignant* (Rivière 2011).

2.1 Méthodologie de recueil de données

Cette recherche adopte une méthodologie qualitative, exploratoire et longitudinale. Le corpus est constitué de données recueillies auprès d'enseignants-stagiaires de français de l'École Normale Supérieure de Libreville (Master professionnel et CAPES) durant l'année académique 2021-2022, à l'occasion d'un mois de stage. Pour cette étude de cas, l'analyse porte sur quatre discours réflexifs produits par deux stagiaires, complétés par des notes d'observation de classes collectées dans deux établissements secondaires (LDD et Immaculée Conception). Les données reposent ainsi sur des discours écrits (rapports et comptes rendus de stage) et des observations de terrain.

2.2 Méthode d'analyse des données : outils méthodologiques

Les données proviennent d'un stage de fin de cycle d'un mois. L'analyse, qualitative, s'appuie sur les observations de classes et les écrits réflexifs (comptes rendus, récits) pour articuler terrain et cadre théorique. Elle repère des marqueurs linguistiques et sociolinguistiques de la réflexivité, révélant les formes discursives par lesquelles les stagiaires expriment leur rapport à l'enseignement du français. Le discours réflexif est ainsi considéré comme objet linguistique, vecteur didactique et fait social, révélateur des processus de professionnalisation.

3. Résultats et analyse de discours réflexifs

Nous focalisons notre attention sur la partie des discours réflexifs dont l'analyse ne saurait se réaliser sans tenir compte des notes prises *in situ*, tous ces résultats nous conduiront à faire une brève étude comparative. Il faut noter que l'ensemble de ces matériaux permet de saisir la diversité des postures réflexives et des représentations de l'enseignement du français.

3.1 Les résultats : présentation des discours et d'extraits d'interactions en classes

Selon Sandrine Nebout (2011), « pour verbaliser leurs pratiques, à partir ou non d'un support visuel et en présence ou non d'un auditeur, trois conditions sont nécessaires : pouvoir, vouloir et savoir dire » (Nebout 2011 :130). Nous vérifierons dans les lignes qui suivent comment *le pouvoir, le vouloir et le savoir dire* se manifestent dans chez les deux enseignants stagiaires

² Cf Schon (1994) ou les effets visés de la clinique de l'activité. Clot (2005 : 45) parle de dispositifs « clinico--développemental ».

retenus. Les quatre discours mis en textes (dont deux discours écrits par stagiaire) révèlent les dimensions de l'*agir professoral* au travers des stratégies discursives.

Tableau 1 : Etude de cas, discours réflexifs ou rétrospectifs des deux enseignants

Présentation des discours réflexifs	
Enseignant 1	Enseignant 2
<p>Disc1-Texte1 : Pour ce premier cours lors de mon stage, je me souviens du trac face à des terminales apparemment bien préparés. Après les salutations, je leur ai demandé d'écrire la date au tableau pour évaluer leur orthographe, ponctuation et connaissances antérieures. Puis, après la distribution du corpus, j'ai fait une lecture magistrale avant de désigner quelques élèves pour vérifier leur compréhension. La lecture était fluide, et j'ai pu leur donner quelques conseils sans m'attarder, car le but n'était pas de travailler la lecture. Les élèves participaient activement, certains hésitant parfois, mais la majorité était impliquée et rapide. Le questionnaire visait à introduire la notion du cours, et l'exercice d'application qui a suivi a confirmé leur compréhension. Cette première séance fut donc encourageante, et j'espérais retrouver cette dynamique à chaque cours.</p> <p>Bien que le français ne soit pas leur matière principale, les élèves se sont montrés intéressés. Une complicité saine s'est rapidement installée entre moi, l'enseignant-tuteur et les élèves, surtout les filles qui étaient plus participatives. Peu d'élèves furent envoyés au tableau, seulement pour inscrire le titre de la leçon, la formalisation, l'exercice d'application, la correction et le prolongement. J'y ai aussi noté certaines expressions difficiles pour eux. En cinquante minutes, nous avons couvert l'ensemble de la notion du jour.</p>	<p>Disc1-Texte1 : Le 14 mai, j'entre en classe de seconde et constate immédiatement l'effectif nombreux, le bruit et l'agitation malgré la présence de ma Co stagiaire et moi. Le calme n'arrive qu'avec l'intervention de notre tutrice. Les élèves, peu enthousiastes, expriment leurs préjugés envers moi, ce qui me pousse à être à la hauteur dès ce premier jour.</p> <p>Nous travaillons sur la dissertation, et plus particulièrement sur le paragraphe argumentatif. Après avoir inscrit la date et rappelé le cours précédent, un élève note au tableau le plan du sujet. Les erreurs orthographiques sont corrigées, ce qui prend du temps mais s'avère nécessaire. Le corpus est ensuite distribué, sans indications en gras, et les élèves doivent identifier les étapes du paragraphe. L'exercice est long et demande de multiples rapprochements entre le corpus et le plan.</p> <p>Ils comprennent rapidement qu'il s'agit d'un paragraphe argumentatif, même si certains proposent des réponses erronées. Le récapitulatif final permet de formaliser le cours. Lors de l'exercice d'application, les rédactions montrent que les étapes sont assimilées malgré quelques erreurs d'orthographe et de cohérence. Les élèves maîtrisent une connaissance moyenne des connecteurs logiques et doivent encore pratiquer régulièrement.</p>
<p>Disc2-Texte2 : Le 22 juin 2021, mon dernier jour de stage, j'ai fait cours à la Terminale ACC dans une nouvelle salle, probablement à cause des préparatifs des examens. L'effectif était réduit : certains élèves étaient en prépa BAC accélérée, d'autres absents. Après avoir vérifié la date et le matériel de chacun, nous avons travaillé sur l'étude de texte. Les élèves ont reçu un exemplaire et se sont regroupés si nécessaire. Avant la lecture magistrale, je leur ai expliqué le paratexte, qu'ils ignoraient, puis nous avons déterminé oralement le premier axe de lecture et ses sous-axes. Un élève a inscrit les réponses au tableau, et je m'assurais à chaque étape que tous comprenaient et pouvaient proposer des idées supplémentaires.</p> <p>Je mettais un point d'honneur à ce que chaque élève s'exprime à voix haute, même pour une simple lecture, et séparaient ceux qui bavardaient. Comme en seconde, ils avaient du mal à identifier les éléments justifiant les sous-axes. Pour les guider, j'affinais mes questions et donnais parfois directement les réponses pour ne pas perdre de temps, écrivant moi-même au tableau pendant qu'ils réfléchissaient. Je me déplaçais ensuite dans la classe pour aider chacun à interpréter correctement les outils proposés. Cependant, je ne vérifiais pas toujours s'ils prenaient bien leurs notes.</p> <p>Certains élèves restaient passifs, se contentant de suivre les réponses de leurs camarades, tandis que MOUANDZA était la plus participative. La sonnerie retentit avant la fin du premier axe. Pour prolonger le travail, je leur ai demandé d'enrichir ce premier axe et de procéder de la même manière pour le second. J'ai ensuite fait rapidement l'appel et rempli le cahier de texte, bien que cela ne soit pas visible sur la vidéo.</p>	<p>Disc2-Texte2 : En entrant en salle ce matin pour mon premier cours avec cette classe de 2^{nde} LE1 je constatai que les élèves étaient aussi nombreux ici que dans l'autre classe de 2^{nde}. Je ne stressai pas car j'avais enfin l'occasion de dispenser le cours dans une série littéraire. De ce fait, leur penchant pour cette série me laissa supposer leur amour des lettres en général et de la matière que j'avais la responsabilité de leur enseigner en particulier. Je me dis que la compréhension serait aussi rapide et fluide qu'en Terminale voire plus aisée malgré leur jeune expérience au second cycle.</p> <p>Dès le début du cours, un élève inscrit la date au tableau, j'annonce l'activité du jour et pose quelques questions de révision. Chaque élève désigné se présente pour que je retienne rapidement leurs noms, et les plus bavards sont vite identifiés. Nous travaillons sur les figures de substitution avec un corpus de trois textes. Après une lecture magistrale, les élèves répondent aux questions sur les expressions soulignées, mais ont du mal à nommer et justifier les figures de style. Je fournis alors les réponses et leurs définitions, puis je vérifie leur mémorisation.</p> <p>Le cours se déroule dans un climat favorable, mais certains élèves restent passifs. Pour les encourager, je leur confie de petites corvées, ce qui les incite à participer progressivement. Après la phase de questions-réponses, les élèves récapitulent le cours et participent à la formalisation, trouvant eux-mêmes des exemples pour chaque figure. L'exercice d'application est apprécié des plus réactifs, et je prévois de varier les élèves désignés lors des prochaines séances pour impliquer toute la classe.</p>

Source : Ce tableau monté par nos soins est composé des discours réflexifs tirés des mémoires de nos apprenants³ durant leur période de stage dans deux lycées de la place.

³ Par exemple, pour la recherche sur les *discours réflexifs* du praticien enseignant, nous avons instruit un de nos apprenants de Master 2 professionnel depuis 2021 à travailler sur des pratiques réflexives. Son mémoire de fin de cycle s'intitule : *Vers une analyse socio – didactique des pratiques réflexives du jeune enseignant en classe de seconde et terminale*. (Nze Mba, 2022).

Légende : DiscE1=Discours de l'enseignant1 et DiscE2=Discours de l'enseignant2

Dans ce premier tableau, nous exposons quelques discours des praticiens enseignants en entier afin de mettre en exergue la pertinence thématique, la typologie et le contexte institutionnel (en l'occurrence le contexte interne, les allusions au programme ou le suivi de la progression). Dans ce tableau, seuls les discours portant explicitement sur les pratiques enseignantes ont été retenus quatre (04) au total.

Tableau 2 : Extraits de quelques interactions en classes : enseignant-apprenants

Extraits d'interactions en classe	
Enseignant 1	Enseignant 2
<p>Séance 1</p> <p>Date : Mardi, 04 mai 2021 Heure : 9h10 – 10h30 Etablissement : Lycée Djoué Dabany Niveau : Tle Classe : Tle ACC Effectif : 24 élèves Activité : Pratique raisonnée de la langue Titre de la leçon : La tonalité ironique Durée : 50 min Objectif général : Amener l'élève à maîtriser la tonalité ironique. Objectifs spécifiques : A la fin de cette leçon l'élève doit être en mesure de : -Reconnaître une tonalité ironique -Identifier les procédés utilisés dans une tonalité ironique Supports pédagogiques :</p> <p>-SABBAH, H. (2008) <i>Le français méthodique</i>, Paris, Hatier. -IPAM (1996) <i>Enseigner le français au collège et au lycée</i>, EDICEF.</p> <p>Déroulement de la séance 1</p> <p>Extrait 1 :</p> <p>Enseignant1 : Au cours précédent nous avons abordé la tonalité polémique. Qui peut nous rappeler ce qu'est une tonalité polémique ? R : Une tonalité polémique vise à critiquer agressivement. Elle se dégage surtout des textes argumentatifs [et peut se lier parfois avec la tonalité oratoire]. Enseignant1 : Quelles sont ses caractéristiques qui permettent de reconnaître cette tonalité ? R : Les modalisateurs, les figures de style comme l'antithèse, le parallélisme, le chiasme.</p> <p>Texte1 : <i>D'ailleurs, ce roi est un grand magicien : il exerce son empire sur l'esprit même de ses sujets ; il les fait penser comme il veut. S'il n'a qu'un million d'écus dans son trésor, et qu'il en ait besoin de deux, il n'a qu'à leur persuader qu'un écu en vaut deux ; et ils le croient. S'il a une guerre difficile à soutenir et qu'il n'ait point d'argent, il n'a qu'à leur mettre dans la tête qu'un morceau de papier est de l'argent ; et ils en sont aussitôt convaincus. Il va même jusqu'à leur faire croire qu'il les guérit de toutes sortes de maux, en les touchant, tant est grande la force et la puissance qu'il a sur les esprits.</i></p> <p>MONTESQUIEU, <i>Lettres persanes</i>, lettre XXXIX (extrait), 1721.</p> <p>Une lecture magistrale</p>	<p>Séance 1</p> <p>Date : vendredi, 14 mai 2021 Heure : 12h20 – 13h10 Etablissement : Immaculé Conception Niveau : 2nde Classe : 2nde S Effectif : 48 élèves Activité : Exercice bac : La dissertation générale Titre de la leçon : La composition et la rédaction des paragraphes argumentatifs Durée : 50 min Objectif général : Amener l'élève à maîtriser la méthodologie de la dissertation générale. Objectifs spécifiques : A la fin de cette leçon l'élève doit être en mesure de : -Connaître les différentes étapes d'un paragraphe argumentatif -Rédiger un paragraphe argumentatif -Rédiger entièrement une partie Supports pédagogiques :</p> <p>-LAKOUETE (2012) <i>Maîtriser l'étude du texte argumentatif</i>, Libreville, ODEM. -POUZALGUES, E. (2000) <i>Le nouveau français. Méthodes et techniques</i>, Paris, Nathan.</p> <p>Déroulement de la séance1</p> <p>Extrait 1 :</p> <p>Enseignant2 : Aux cours précédents nous avons entamé la dissertation générale. Qui peut nous rappeler le sujet sur lequel nous travaillons ? R : Sujet : Jean Cluzel affirme : « La télévision contribue à l'acquisition d'une vraie culture ». R : Quelqu'un pour nous mettre le plan détaillé au tableau.</p> <p>Enseignant2 : Observez la forme du texte. A quoi correspond-t-il ? (le texte est-il subdivisé en paragraphe ?) R : Le texte se présente en un seul bloc, un seul paragraphe Texte1 : <i>La télévision est un excellent canal pour l'homme de se cultiver (Thèse). D'abord, parce qu'elle lui donne l'occasion de connaître les événements passés (Argument 1). En effet, à travers certains programmes télévisés, des faits historiques sont diffusés permettant ainsi de mieux comprendre les conséquences qui en découlent aujourd'hui (Explication de l'argument). Comme exemples nous avons la seconde guerre mondiale avec le documentaire « Apocalypse, la seconde guerre mondiale » sur France 2 et La chaîne Histoire sur le canal 118 de canal + qui nous propose essentiellement des documentaires et des magazines sur les événements historiques et culturels (Exemples).</i></p> <p>Une lecture magistrale</p>

Source : Données issues des observations de classes

Légende : R= la classe ou l'un des apprenants E1=enseignant1 et E2=Enseignant2

Les observations de classes révèlent une prédominance du cours dialogué dans l'ensemble des séances, témoignant de la pertinence de la dimension didactique à travers des fiches pédagogiques bien structurées. Chaque séance met en avant la pédagogie par objectifs, avec une distinction claire entre objectif général et objectifs spécifiques. Les enseignants stagiaires mobilisent de manière cohérente les différentes étapes de la fiche pédagogique : définition des objectifs, vérification des prérequis, déroulement du cours, exercices d'application et activités de prolongement. Toutefois, l'article se concentre principalement sur les discours réflexifs, sans prétendre rendre compte de l'ensemble des interactions didactiques observées. Les variables dégagées de ces discours sont synthétisées dans le tableau ci-dessous.

Tableau3 : Attentes de l'enquêtrice relatives aux supports pédagogiques et au programme de français des classes retenues

Attentes	Appréciation	
Usage des manuels de français au programme	+	+
Usage des manuels du praticien enseignant	+	+
Respect du programme de français de chaque classe	+	+
Usage des cours théoriques : fiches pédagogiques	+	+

Source : Entretiens avec les enseignants-stagiaires

Cette recherche sur les discours réflexifs des enseignants-stagiaires de français met en évidence la complexité de la professionnalisation. Les stagiaires évaluent, critiquent et ajustent leurs pratiques, révélant l'appropriation progressive des savoirs didactiques et la prise en compte des réalités sociales et institutionnelles. L'analyse socio-didactique montre que le langage réflexif, enrichi par les figures de style, favorise la mise en récit critique et la prise de distance. L'étude souligne l'importance d'intégrer la réflexivité dans les curricula pour renforcer la posture critique et l'identité professionnelle des stagiaires.

3. 2 Analyse des discours réflexifs

Le corpus de discours des enseignants stagiaires va être traité suivant trois niveaux d'analyse complémentaires. Nous focalisons cette étude dans l'analyse thématique, l'analyse linguistique et l'analyse socio-didactique. Après avoir dégagé la typologie textuelle des quatre (04) textes retenus qui sont des discours écrits, nous avons, en effet, élaboré une grille dans laquelle nous croisons ces trois dimensions : linguistiques, didactiques et sociales. Ce croisement se fera à l'aide des outils de discours comme les typologies textuelles et les figures de style qui sont des procédés essentiels de la communication et de l'analyse stylistique (Lombardero, 2025).

3.2.1 Typologie des textes de discours réflexifs ou rétrospectifs

En nous appuyant sur quelques critères classiques de la typologie des textes, nous allons repérer et identifier les types de texte, genre, registre, fonction dominante et caractéristiques linguistiques.

Tableau 4 : Analyse textuelle des quatre textes (04) de discours réflexifs

Texte1	Texte 2	Texte3	Texte4
Descriptif	Descriptif	Narratif-descriptif	Narratif-descriptif
Justificatifs			
<p>Le praticien stagiaire adopte une posture descriptive en relatant les étapes de la séance (civilités, lecture, formalisation, exercice d'application) Le discours devient évaluatif lorsqu'il juge la participation des élèves (« <i>la majorité était participative et épatante</i> »), et prospectif lorsqu'il exprime le souhait de renouveler cette réussite (« <i>j'espérais la renouveler à chaque séance</i> »). Enfin, une dimension critique apparaît dans l'anticipation des difficultés (« <i>il ne fallait certainement pas que je prétende que toutes les séances seraient aussi fluides</i> »)</p> <p>Narratif-réflexif : récit d'une expérience vécue (premier cours de stage), avec une progression chronologique et des moments de réflexion sur la pratique pédagogique.</p> <p>D'un genre récit pédagogique : genre scolaire-professionnel, centré sur l'expérience d'enseignement et la relation avec les apprenants.</p> <p>Du registre didactique et expressif : sérieux, parfois teinté d'émotion (trac, soulagement, complicité).</p> <p>Ton globalement positif, valorisant la participation des élèves et la complicité naissante. Référentielle : description du déroulement du cours. Expressive : mise en avant des émotions du narrateur (stress, satisfaction, complicité).</p> <p>Didactique/métalinguistique : explication des notions (formalisation, application, orthographe).</p> <p>Des caractéristiques linguistiques : usage du je narratif (subjectivité forte), lexique pédagogique : « corpus », « formalisation », « exercice d'application », connecteurs temporels : « après », « toutefois », « en cinquante minutes », modalisation : « je pense que », « je me souviens », « je me complaisais », discours descriptif : atmosphère de classe, attitudes des élèves.</p>	<p>Le stagiaire commence par un récit descriptif de la situation de classe (effectif pléthorique, bruit, interventions de la tutrice). Le discours devient évaluatif lorsqu'il souligne les erreurs orthographiques et le manque d'enthousiasme des élèves. La dimension critique est manifeste dans la mise en évidence des difficultés (« <i>il fallait trouver d'autres moyens ou techniques</i> »). Enfin, une projection prospective se dessine dans l'idée que ces obstacles sont « <i>normaux</i> » pour une classe initiative, ce qui traduit une anticipation des ajustements futurs.</p> <p>Narratif-descriptif-analytique : récit du dernier jour de stage, avec description des conditions matérielles et analyse des comportements des élèves.</p> <p>Compte rendu de cours / récit pédagogique : genre professionnel, mais plus analytique et critique que le premier texte.</p> <p>Didactique et analytique : sérieux, parfois critique (délabrement de la salle, passivité des élèves). Ton plus pragmatique, centré sur la gestion du temps et des difficultés.</p> <p>Référentielle : description du déroulement du cours et des conditions matérielles. Expressive : ressenti du narrateur (constat de passivité, regret de ne pas avoir vérifié les cahiers).</p> <p>Conative : incitation des élèves à participer (prise de parole, désignation, prolongement du travail).</p> <p>Didactique/métalinguistique : explication des notions (paratexte, axes de lecture).</p> <p>Caractéristiques linguistiques : usage du je narratif, mais plus analytique et critique.</p> <p>-Lexique pédagogique : « paratexte », « axe de lecture », « outils », « prolongement ».</p> <p>-Connecteurs temporels et logiques : « après », « toutefois », « déjà que ».</p> <p>Modalisation : « je préférerais », « il m'arrivait », « je remarque malheureusement ».</p> <p>-Discours descriptif : salle délabrée, attitudes des élèves, bavardages.</p>	<p>Le praticien stagiaire adopte une posture narrative dans un récit pédagogique d'une expérience vécue (premier jour de cours), mêlé à des explications sur la démarche didactique.</p> <p>Registre sérieux et didactique, parfois teinté d'humour (« paragraphe logique », « hilarant »).</p> <p>Ton marqué par la tension et la nécessité de légitimation face aux préjugés des élèves.</p> <p>Fonction référentielle : informer sur le déroulement du cours et les difficultés rencontrées.</p> <p>Fonction expressive : exprimer les émotions du narrateur (stress, obligation d'être à la hauteur).</p> <p>Fonction métalinguistique : expliquer les notions (paragraphe argumentatif, connecteurs logiques).</p> <p>Quelques caractéristiques linguistiques telles que : usage du je narratif (subjectivité forte), discours rapporté direct (chuchotements des élèves), lexique pédagogique : « corpus », « plan détaillé », « connecteurs logiques », connecteurs temporels et logiques : « après », « toutefois », « mais », « déjà », Modalisation : « je pense que », « il fallait », « je me vis obligé ».</p>	<p>Le stagiaire commence par un récit d'une séance, avec description des comportements et analyse des réactions des élèves. (Récit pédagogique) Structure circulaire (rituel → corpus → questions → correction → formalisation → application).</p> <p>Registre didactique et valorisant : mise en avant du climat positif (« cours plaisant », « sans angoisse »).</p> <p>Usage de fonction référentielle : décrire le déroulement du cours et les réactions des élèves. Structure circulaire (rituel → corpus → questions → correction → formalisation → application).</p> <p>Emploi des caractéristiques linguistiques : usage du je narratif, mais plus confiant (« je ne stressais pas »), lexique pédagogique : « corpus », « figures de substitution », « formalisation », lexique valorisant : « plaisant », « réactifs », « vivacité », discours explicatif : définitions données par l'enseignant, modalisation positive : « je me permettais », « je profitais », « il était plus utile ».</p>

Source : extraits de textes tirés du corpus discours réflexifs des enseignants.

Le tableau ci-dessus expose l'analyse des quatre (04) textes de discours réflexifs des deux enseignants retenus. Les deux premiers textes du tableau sont de types descriptifs et ils sont produits par l'enseignant stagiaire 1 et leur analyse tient compte des critères classiques de la typologie : les types de texte, genre, registre, fonction dominante et caractéristiques linguistiques. Quant au *Texte 3*, c'est un récit réflexif qui met en avant la **complicité et la fluidité** d'un premier cours réussi. Tandis que le *Texte 4* est un récit analytique qui insiste sur la **gestion des difficultés matérielles et pédagogiques** lors du dernier jour de stage. Le *texte 3* de type narratif-réflexif didactique, est centré sur la gestion des difficultés et la construction progressive du savoir alors que le *texte4* de type narratif-analytique didactique, est centré sur la valorisation du climat de classe et la responsabilisation des apprenants.

3.2.1.1 Stratégies discursives

L'analyse des textes montre que les deux enseignants stagiaires justifient leurs choix pédagogiques par des préoccupations de compréhension des apprenants. Dans le Texte 1 (Disc1), le stagiaire recourt aux réponses des élèves pour vérifier l'assimilation de la lecture, tandis que dans le Texte 2 (Disc2), la reformulation du plan au tableau vise à faciliter la compréhension du corpus. Leurs pratiques sont ainsi mises en relation avec les objectifs didactiques du cours et s'accompagnent d'une forme d'auto-évaluation, les stagiaires portant un regard réflexif sur l'efficacité de leurs interventions pédagogiques.

3.2.1.2 Rapport au savoir et à la pratique

Le discours réflexif du stagiaire 1 (Disc1Texte1) illustre sa tentative d'articuler théorie et pratique, en adaptant son questionnaire et son dispositif pédagogique aux réactions des élèves. Dans le Disc1Texte2, il confronte les difficultés concrètes (bruit, absences, erreurs) aux exigences didactiques, inventant des stratégies supplémentaires pour atteindre l'objectif fixé.

3.2.2 Analyse comparative des figures de style

Pour l'analyse des discours réflexifs, il est essentiel d'identifier les figures de style (métaphore, métonymie, antithèse, hyperbole, etc.) utilisées par les stagiaires pour relater leurs pratiques. Ces procédés ne sont pas de simples ornements : ils structurent la pensée, révèlent des implicites, rendent visibles les savoirs tacites et traduisent les dimensions sociales et culturelles de l'enseignement. Ils constituent ainsi des outils précieux pour l'explicitation, l'interprétation et l'analyse réflexive des pratiques professionnelles.

Tableau5 : Tableau comparatif des figures de style (DiscE1, texte 1 et 2)

Figures de style	Exemple dans Texte 1	Exemple dans Texte 2	Objectifs pédagogiques
Hyperbole	« Je n'avais pas droit à l'erreur... la moquerie... ne m'aurait accordé aucun répit »	« Certains avaient trouvé refuge dans les prépas BAC accélérés »	-Amener les élèves à reconnaître et analyser les figures de style dans un texte narratif ou descriptif.
Métonymie	« Après les civilités matinales » (civilités = salutations)	—	-Montrer que les figures de style ne sont pas réservées à la littérature classique, mais qu'elles apparaissent aussi dans des récits de vie ou des situations pédagogiques.
Euphémisme	« La lecture était fluide mais pas parfaite »	« Je préfère ne pas m'attarder sur l'état de délabrement... »	-Développer leur capacité à comparer deux textes et à dégager les effets produits par les procédés stylistiques.
Antithèse	« La lecture était fluide mais pas parfaite »	« Toutes les réponses n'étaient pas bonnes certes, mais il y avait toujours un élément intéressant »	
Litote	« La tâche ne fut pas rude... »	« Certains élèves étaient complètement passifs... »	
Personnification	« Une complicité saine naquit de cette première séance »	« Les examens de fin d'année qui pointaient à l'horizon » ; « Le silence se faisait pesant »	
Métaphore	« L'atmosphère le laissait présager » (atmosphère assimilée à une entité)	—	
Insistance / mise en relief	« En cinquante minutes nous fîmes le tour de la notion du jour »	« Je mettais un point d'honneur sur la prise de parole à voix haute »	

Source : figures de style identifiées dans le corpus (des deux textes sur les discours rétrospectifs de l'enseignant 1)
Ext.DiscE1, texte 1 et 2= Extraits des Discours de l'enseignant 1, texte 1 et texte2.

Le *texte1* est marqué par des figures qui traduisent l'émotion du stagiaire (hyperboles, litotes, personnifications). L'on peut y lire la tension et l'exagération liées au trac et à la découverte. Le *Texte 2* est plus analytique et didactique : les figures de style servent à décrire la situation (personnification des examens, silence pesant, hyperboles sur le manque de temps). Pour résumer, le premier texte met en avant **l'expérience personnelle et émotionnelle**, tandis que le second insiste sur **l'observation pédagogique et la gestion de classe**.

Tableau 6 : Tableau comparatif des figures de style (DiscE2, texte 1 et 2)

Figures de style	Texte 1	Texte 2	Objectifs pédagogiques
Hyperbole	« vacarme assourdissant », « effectif pléthorique »	« aussi nombreux », « compréhension fluide »	-Identifier et nommer les principales figures de style dans un texte narratif ou descriptif.
Personnification	« manque d'enthousiasme se lit »	« climat favorable », « connaissance transmise »	- Comprendre les effets produits par ces figures (exagération, atténuation, ironie, opposition, etc.).
Question rhétorique	« qu'est-ce qu'ils pourront bien nous enseigner ? »	—	-Développer la capacité à comparer deux textes selon leurs procédés stylistiques.
Ironie	« j'espère que ce n'est pas un comédien »	« citer pêle-mêle »	-Réinvestir les figures de style dans une production écrite personnelle.
Euphémisme	« rédactions passables »	« pas des punitions méchantes »	
Litote	« le plus difficile avait été fait »	—	
Métaphore	—	« exercice du miel »	
Interjection expressive	« Ah ! », « Oh ! »	—	
Antithèse	—	« élèves réfractaires vs réactifs »	

Source : figures de style identifiées dans le corpus (des deux textes sur les discours rétrospectifs de l'enseignant 2)
Ext.DiscE2, texte 1 et 2= Extraits des Discours de l'enseignant 2, texte 1 et texte2.

Le *Texte 1* utilise surtout des figures pour traduire le **désordre, le stress et l'émotion** du stagiaire. Tandis que le *Texte 2* mobilise des figures plus **métaphoriques et pédagogiques**, pour décrire la dynamique de classe et l'opposition entre élèves actifs et passifs.

4. Discussion

4.1 Interprétation des résultats : ce que révèlent les discours sur la professionnalisation

L'analyse des discours réflexifs des deux stagiaires révèle un processus de professionnalisation en construction. Ils passent d'une posture descriptive à une posture critique et prospective, évaluant leurs choix et ajustant leurs pratiques. Cette évolution traduit une appropriation progressive des savoirs didactiques et une conscience des contraintes institutionnelles et sociales, mettant en lumière la tension entre maîtrise disciplinaire et gestion des dynamiques de classe.

4.2 Limites de l'étude

Cette recherche présente des limites : la taille restreinte du corpus ne permet pas de généraliser les résultats, le contexte spécifique des établissements secondaires gabonais influence les discours, et la subjectivité des stagiaires peut introduire des biais dans la représentation de leurs pratiques.

4.3 Perspectives : pistes pour la formation des enseignants

Malgré ces limites, l'étude ouvre des perspectives pour la formation des enseignants en soulignant l'importance de la réflexivité comme outil de professionnalisation. Les dispositifs d'écriture réflexive et d'analyse collective peuvent être renforcés pour développer la posture critique des stagiaires et mieux articuler théorie et pratique. L'analyse des discours réflexifs sert aussi d'outil pédagogique et favorise une formation contextualisée, inclusive et attentive aux réalités locales.

4.3.1 Un modèle d'outil didactique pour la redynamisation des pratiques enseignantes

Nous proposons une approche pédagogique des figures de style inspirée de l'étude d'Emily Lombardero (2025), qui privilégie clarté et praticité pour les enseignants et étudiants (CAPES, agrégation, licence). Ce modèle didactique permettrait aux formateurs de travailler avec les apprenants sur les subtilités stylistiques du français et de repenser la didactique dans l'enseignement de cette langue et d'autres disciplines.

4.3.1.1 Exemple d'exploitation pédagogique des figures de style

L'activité d'arpentage des figures de style à partir des productions des apprenants vise à : montrer que les figures de style ne sont pas réservées à la littérature classique, encourager les apprenants à écrire avec style, développer leur maîtrise des différentes figures et leur capacité à les identifier facilement.

4.3.1.2 Activités pédagogiques proposées

Après avoir énuméré les objectifs pédagogiques de cette activité, nous faisons une suggestion des activités dans le tableau ci-après. Ces activités pourraient servir aux praticiens enseignants.

Tableau 7 : Construction des figures de style

Activités à proposer en vue de construire des figures de style					
Activité 1 : Repérage	Activité 2 : Classement	Activité 3 : Effets produits	Activité 4 : Réécriture créative	Prolongement	Lien avec le programme
<ul style="list-style-type: none"> -Distribuer les deux textes aux élèves. -Leur demander de surligner les passages où ils pensent qu'il y a une figure de style. -Ensuite, confronter leurs repérages avec le tableau comparatif pour vérifier. 	<ul style="list-style-type: none"> -Proposer aux élèves de classer les figures de style selon leur fonction : <ul style="list-style-type: none"> -Exagérer (hyperbole) -Atténuer (litote, euphémisme) -Opposer (antithèse) -Donner vie à une idée (personnification, métaphore) 	<ul style="list-style-type: none"> -Questionner les élèves : <i>Pourquoi l'auteur utilise une hyperbole dans ce passage ?</i> -Exemple : « <i>Je n'avais pas droit à l'erreur...</i> » → effet dramatique, traduit le trac. - Exemple : « <i>Les examens pointaient à l'horizon</i> » → effet d'anticipation, rend l'examen plus concret. 	<ul style="list-style-type: none"> -Demander aux élèves de réécrire un passage des textes en changeant la figure de style. -Par exemple, transformer une hyperbole en litote. - Ou remplacer une personnification par une comparaison. - Cela leur montre la souplesse stylistique et l'impact du choix des mots. 	<ul style="list-style-type: none"> -Inviter les élèves à écrire un court texte sur leur propre expérience scolaire (un souvenir de classe, un examen, une présentation) en intégrant au moins deux figures de style. -Ensuite, organiser une lecture collective et analyser les effets. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cette activité s'inscrit dans l'étude de la langue et de la littérature : -Compétence visée : savoir identifier et utiliser les procédés stylistiques. -Transversalité : elle peut servir en français, mais aussi en histoire ou SVT, pour enrichir les comptes rendus.

Source : Suggestion d'exploitation pédagogique montée par nos soins.

Ce modèle rend le cours vivant et pragmatique, en partant du vécu de stage pour montrer que les figures de style traduisent des émotions et des situations réelles, comme le révèlent les discours réflexifs des stagiaires. L'étude reste limitée, l'échantillon ne permettant pas de généraliser les conclusions.

Conclusion

Cette recherche sur les discours réflexifs des enseignants-stagiaires de français met en évidence la professionnalisation comme un processus complexe, marqué par l'évaluation critique et l'amélioration des pratiques. Le langage réflexif, en articulant socio-didactique et analyse de discours, transforme l'expérience en récit et rend visibles tensions et contradictions. On observe une évolution des représentations, d'une posture centrée sur la transmission du savoir vers une posture relationnelle valorisant l'interaction avec les élèves. L'étude souligne ainsi l'importance d'intégrer la réflexivité dans les curricula pour renforcer la posture critique et l'identité professionnelle des futurs enseignants.

Bibliographie :

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ?* (pp. 15-32). Bruxelles : De Boeck.

Beillerot, J. (1996). *La construction de l'identité professionnelle des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Bigot, V., & Cadet, L. (2011). « Discours d'enseignants sur leur action en classe ». *Enjeux théoriques et enjeux de formation*.

Blanchet, P. (2016). *Sociolinguistique et didactique des langues : vers une sociodidactique*. Paris : L'Harmattan.

Cahour, B. (2006). L'expérience vécue chez les utilisateurs.

Charaudeau, P. (2009). *Langage et discours : éléments de sémiologie du discours*. Paris : Hachette.

Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : Pensée Sauvage, p. 39.

Delormas, P. (2012). Contribution à une analyse de l'ethos discursif de l'enseignant en formation, envisagé à travers le critère de la réflexivité. *Pratiques*, (153-154), 100-114.

Deprit, A., Hanin, V., & Cambier, C. (2022). Les ingrédients réflexifs dans la formation initiale des enseignants. *Éducation et Formation*, (307), 45-62.

Fontanier, P., 1821-1830. *Les Figures du discours* : référence incontournable pour la classification des figures.

Leca-Mercier, F., (dir.), (2024). *Styles, genres, auteurs 21*. Ouvrage collectif publié par Sorbonne Université Presse, explorant les figures de style dans la littérature française contemporaine.

Lenzen, B., & Poussin, B. (2019). Analyse des discours réflexifs produits dans un dispositif de formation en alternance en éducation physique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 64-87.

Lombardero, E., (2025). *Le Grevisse de l'étudiant. Figures de style*, de Boeck.

Maingueneau, D. (2014). *Analyse du discours*. Paris : Armand Colin.

- Marimoutou, J. (2015). Pratiques réflexives et discours enseignants : tensions entre théorie et pratique. *Cahiers de linguistique et de didactique*, 12, 67-82.
- Nebout, S. (2011). Autoscopie d'une enseignante chevronnée : le sens caché du dicible et de l'indicible. In *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Pp.129-142).
- Papadopoulou, M. (2023). Ingénierie de formation. Dans C. Goï & B. Doucey (dir.), *Vocabulaire de l'ingénierie pédagogique*. Tours : Presses Universitaires François Rabelais. <https://hal.science/hal-04074555> (hal.science in Bing)
- Perez-Roux, T. (2012). La réflexivité comme outil de professionnalisation : enjeux et limites. *Éducation et Formation*, (296), 23-38.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Rakotonoelina, F. (2017). *Les Carnets du Cediscor*, 13, *Analyse du discours et didactique des/en langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Rakotonoelina, F. (2017). La sociodidactique : enjeux et perspectives. *Revue française de linguistique appliquée*, 22(2), 45-58.
- Raspail, M. (2005). *La sociodidactique : une approche des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. Lyon : ENS Éditions.
- Rivière, V. (2011). Comment saisir l'agir enseignant ? Quelques repères et outils conceptuels pour l'analyse de discours sur les pratiques professionnelles. In *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Pp.71-85.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Vanhulle, S. (2009). *La réflexivité dans la formation des enseignants : discours, pratiques et enjeux*. Bruxelles : De Boeck.
- Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue. Paris : ESF.
- Verquin Savarieau, B., & Papadopoulou, M. (2023). Des ingénieries à l'ingenium de formation. *Éducation Permanente*, (234-235), 61-74.