

## Constitution de l'auteurité et de l'identité dans des projets d'enseignement d'étudiants de lettres en situation de stage de formation

### Constructing authorship and identity in didactic projects by Language undergraduates during teaching internship

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes<sup>1</sup>

PUC Minas

ma.paulino@globo.com

<https://orcid.org/0000-0002-0627-9546>

**Resumé:** Cet article présente l'analyse des mouvements de prise en charge énonciative rendus possibles par l'utilisation des indices linguistiques et discursifs qui indiquent les différentes images du scripteur : l'étudiant, l'apprenti-chercheur, l'enseignant. Le corpus est constitué à partir de six propositions didactiques (élaborées au long du semestre dans la discipline Stage Supervisé) et de rapports de stages. L'analyse, fondée sur un paradigme méthodologique interprétatif, a montré que les stratégies employées par les stagiaires signalent une tension permanente entre les deux contextes de formation – l'école où le sujet réalise le stage et l'université –, ce qui permet d'appréhender les interdiscours et les processus de constitution de l'auteurité du professionnel du champ du langage.

**Mots-clés:** Discours universitaire ; Formation des enseignants ; Constitution de l'auteurité.

**Abstract:** This article assesses enunciative positioning flows enabled by the use of linguistic and discursive resources that allowed to attain images and representations arising from enunciative places taken by teaching interns/ researchers/ teachers. The corpus comprises six didactic proposals planned throughout the semester in a Supervised Teaching Internship course and teaching internship reports displaying reflections and assessment based on school experiences. In such discourses, as it may be observed, the strategies promoted by training teachers point to a permanent tension between two formative contexts – the school/institution in which trainees undergo

<sup>1</sup> Enseignante et chercheuse au Département de Lettres.

internship and the university –, thus enabling to grasp interdiscourses and authorship construction processes by prospective language teachers.

**Keywords:** Academic discourse; Teacher training; Authorship construction.

## Introduction

Dans une perspective interactionniste et socio-discursive d’analyse (Volóchinov, 2017 ; Bronckart, 1999, 2006, 2008) et du point de vue de l’étude des genres du discours<sup>2</sup> comme possibilité d’instrumentalisation (Vygotski, 2003, 2005 ; Schneuwly, 2004) et de participation des sujets dans des sphères d’activités (Bakhtin, 2011), l’étude présentée ici vise à exposer l’examen des stratégies linguistiques et discursives émergentes sur les réseaux d’interdiscours (Authier-Revuz, 1984; Maingueneau, 2008) articulés par l’étudiant pour tisser la trame polyphonique de son discours mise en œuvre dans des pratiques discursives vécues au moment du stage de formation en Lettres<sup>3</sup>. La gamme des fils de ce tissu est responsable de la constitution de l’auteurité et de l’identité des futurs professionnels des Lettres.

En m’appuyant sur une méthodologie qualitative et interprétative pour examiner des discours de stagiaires de Lettres, j’ai convoqué des recherches sur la littéracie universitaire et sur la didactique de l’écrit (Kleiman et Matencio, 2005; Rinck, Boch et Assis, 2015; Delcambre, 2015; Delcambre, Lahannier-Reuter, 2015); j’ai eu recours aussi à des études sur des processus de constitution de l’auteurité et de l’identité (Foucault, 1994; Hall, 2005, 2009; Bauman, 2005).<sup>4</sup>

Les approches ci-dessus ont guidé non seulement ma pratique dans l’espace de formation, mais aussi les réflexions développées dans notre groupe de recherche, NELLF<sup>5</sup>, qui réunit des chercheurs, des enseignants et des étudiants en formation universitaire et en formation postuniversitaire dans le domaine du langage (en particulier dans le domaine de l’analyse du discours et de la linguistique appliquée), en plus de chercheurs des domaines connexes (éducation, psychologie, communication, entre autres), pour réfléchir sur les conceptions et les représentations qui émergent des pratiques discursives dans la formation des futurs professionnels.

## Le contexte de la recherche

Particulièrement dans ma pratique de formation, certaines questions, liées au développement des futurs enseignants, croisent mon parcours en tant que chercheuse et formatrice de futurs enseignants

---

<sup>2</sup> J’utilise le terme genre du discours selon la perspective discursive de Bakhtine.

<sup>3</sup> Au Brésil, les cours de Lettres forment des maîtres et des enseignants de langue et de littérature.

<sup>4</sup> Il s’agit d’une partie d’une étude effectuée dans le cadre d’une recherche plus élargie au sein du projet « Le discours universitaire dans la recherche et l’enseignement: questions autour de l’appropriation de la parole d’autrui ». Le projet CAPES-COFECUB (no. 19/2014) a rassemblé des chercheurs brésiliens et français sous la coordination des professeurs Juliana A. Assis (PUC Minas - Brésil) et Sophie Bailly (Université de Lorraine - France).

<sup>5</sup> Núcleo de Estudos Linguagens, Letramento e Formação (NELLF), siégé à PUC Minas.

de langue maternelle, notamment dans la discipline du Stage Supervisé<sup>6</sup>. Il s’agit de questions portant un défi à la recherche et qui sont présentées ici: a) les stratégies didactiques présentes dans des projets d’enseignement reflètent-elles le dialogue avec des savoirs construits tout au long du cours de Lettres ? b) est-il possible de saisir une position d’auteur et une réflexion dans le dialogue avec les auteurs lus/ étudiés? c) quelles voix peuvent être entendues dans le projet d’enseignement?

Pour essayer de répondre à ces questions et pour approfondir les savoirs impliqués dans la formation professionnelle, j’ai commencé une recherche à laquelle j’ai proposé de s’associer des étudiants inscrits dans la discipline du Stage Supervisé II<sup>7</sup> (offert dans la sixième période du cours de Lettres). Six étudiants ont adhéré à la proposition et ont participé à toutes les activités présentées, c’est-à-dire qu’ils sont devenus les auteurs des genres qui, en vue de la génération de données, ont composé le corpus de la recherche. Ainsi, à partir de la conception interactionniste et sociodiscursive de genres en tant qu’instruments de médiation exigés par l’activité pour l’action et la réflexion des sujets (Schneuwly, 2004), on peut retrouver le *corpus*<sup>8</sup> suivant: a) projets d’enseignement (PE) (des versions développées dans le processus d’élaboration des projets d’enseignement au long du semestre) et b) rapports de stage (R) produits à la fin du semestre pour évaluer l’expérience vécue.

Il faut signaler que les projets d’enseignement sont produits par des étudiants-stagiaires dans la discipline Stage II à partir de l’interaction avec les agents sur le terrain – professeurs<sup>9</sup> et élèves –, c’est-à-dire à partir de l’observation des activités et des cours de langue portugaise dans des écoles de l’Éducation Fondamentale (6<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> années). Ces propositions didactiques sont encadrées par le professeur de la discipline Stage II à l’université.

Dans la section suivante, j’expliciterai brièvement le genre projet d’enseignement, en soulignant le rôle du genre comme instrument sémiotisant des processus de formation, comme le souligne Bronckart (2006). Cela permet, concernant le *corpus* de recherche, de dépasser une vision du genre qui serait limitée aux techniques et procédures objectivant la collecte et la génération de données.

## **Le rôle du genre : le projet d’enseignement dans la sphère universitaire**

L’élaboration du projet d’enseignement est une pratique discursive importante dans le processus de la littéracie des enseignants en formation. De par sa nature de planification et de prescription mais qui demande, de la même manière, une connaissance des savoirs du domaine (morphosyntaxiques, sémantiques, textuels et discursifs), c’est un genre d’écriture professionnelle. Laborde-Millaa et al. (2014, p. 9) signalent que « les genres professionnels, comme tous les genres et peut-être davantage

<sup>6</sup> Je renvoie le lecteur à d’autres études sur les genres discursifs dans la formation et la constitution identitaire, dans le contexte de formation (Lopes, 2007, 2011, 2016, 2017, 2018).

<sup>7</sup> C’était la désignation de la discipline au moment de la collecte de données. Dans le projet actuel du cours de Lettres de la même université, la discipline est désormais nommée « Estágio Supervisionado – orientações legais e práticas de intervenção. » (« Stage Supervisé – indications légales et pratiques pour l’intervention »)

<sup>8</sup> Les données collectées ont été soumises à l’accord des étudiants à travers de termes de consentement libre et éclairé (recherche approuvée par le Comité d’Éthique CEP – PUC Minas).

<sup>9</sup> Dans cet article, le terme professeur sera utilisé au sens large, incluant enseignant et maître.

étant donné leur dimension intrinsèquement performative et actionnelle, ne peuvent pas être dissociés des situations de travail dans lesquels ils sont produits et circulent ».

C’est un genre propice à l’exercice de la planification et de la description des actions d’enseignement. Dans le processus de formation pour le métier de professeur, il est prévu que : a) la proposition reflète le dialogue entre la voix du stagiaire et les voix des enseignants, des instructions officielles, des documents prescriptifs, des programmes, des savoirs de référence en Lettres ; b) l’étudiant stagiaire démontre les savoirs apportés par le cours de Lettres et qui lui permettront de soutenir théoriquement et méthodologiquement sa proposition didactique ; c) le futur enseignant ait une posture réflexive sur les choix théoriques et didactiques, concernant les conditions qui entourent l’« agir », les capacités pour régler les activités de préparation, de planification et de mise en œuvre.

Le projet d’enseignement ne peut pas être considéré à partir d’une vision applicationniste d’une théorie, mais plutôt comme une proposition didactique élaborée selon les intérêts de l’école et les exigences du professeur superviseur sur le terrain (à l’école publique ou privée)<sup>10</sup>. La préparation de cette proposition didactique appelle à l’autonomie et à la capacité à articuler des connaissances des domaines de la lecture, de l’écriture, de la communication orale, de la littérature et d’autres, sous une perspective interactionniste et discursive. Elle ne peut pas être vue comme une tâche de plus à accomplir dans le processus de formation, mais comme une pratique au service du développement du futur professionnel. Il faut comprendre le rôle du genre dans le processus de professionnalisation des futurs enseignants, mais pas sous la vision restreinte des difficultés d’écriture ; il faut tenir compte des aspects énonciatifs, discursifs et pragmatiques.

Dans l’approche interactionniste-discursive (Schneuwly et Dolz, 2004; Bronckart, 1999) qui oriente la présente recherche, le langage est un élément essentiel de l’activité de l’individu, dans les processus d’organisation sociale des activités humaines. Responsable du développement des capacités cognitives humaines, il est fondamental pour la planification, la régulation et l’évaluation de l’ensemble des (autres) activités collectives (Vygotsky, 2003, 2005). Dans cette mesure, le genre est un instrument presque exclusif pour l’évocation, l’analyse et l’interprétation de cette activité. En ce sens, si on considère le caractère social des faits du langage, le genre est un événement discursif, une action discursive socio-historiquement déterminée par une culture et se produit sous différentes formes de textualisation. Pour Schneuwly (2004), les genres sont des instruments sémiotiques de médiation. Un instrument fait la médiation de l’activité (signifie l’activité), lui donnant une certaine forme, mais ce même instrument représente également cette activité et la concrétise (Schneuwly, 2004, traduction libre). Étant un genre « disciplinaire » propre à la sphère universitaire, tout en médiatisant l’activité, « il représente aussi cette activité, la matérialise ». (Schneuwly, 2004, p. 24).<sup>11</sup>

Habituellement, le projet d’enseignement suit la structure suivante : a) une présentation du contexte et des données de l’école (classe, niveau, nom de l’enseignant superviseur, etc.) ; b) la description de l’objet/thème ; c) la justification (construction d’une problématique) et/ou les motivations pour les choix ; d) les objectifs de la proposition didactique ; e) une synthèse du cadre théorique et mé-

<sup>10</sup> Au Brésil, les étudiants de Lettres (Formation des enseignants et des maîtres), pendant le stage, doivent assister à des cours de langue et de littérature, dans des classes du collège (sixième - neuvième) et du lycée.

<sup>11</sup> Traduction libre.

thodologique convoqué pour préparer la proposition didactique ; f) le plan didactique (des modules/des séances d’activités proposées) ; g) les références ; h) les annexes (exercices appliqués, textes, photos, images de la classe ou de l’école).

Bref, le projet d’enseignement (PE) permet d’appréhender les savoirs mobilisés par le stagiaire lors de la planification de sa proposition didactique. Dans ce contexte, ce genre, dans l’espace de formation, permet de comprendre l’articulation entre les représentations et croyances qui caractérisent les rapports entre théorie et pratique, en plus de pointer vers les capacités démontrées par l’étudiant de se projeter comme futur professionnel.

## **L’écriture du projet d’enseignement et la constitution de l’auteurité du futur professeur**

L’une des préoccupations des recherches sur la littéracie universitaire est la construction de l’auteurité et le positionnement d’auteur démontré par l’étudiant, le futur professionnel. À partir de la publication de *La fonction-auteur*, de Foucault (1994), la notion d’auteur, liée au « sujet créateur, original, unique », subit de profonds changements. En réfléchissant sur la figure de l’auteur dans la médiation avec les interdiscours et les intégrations socioculturelles, Foucault contribue à déconstruire le mythe de l’auteur fondateur (Rabatel et Grossmann, 2007).

Dans le contexte de formation du professionnel de l’enseignement des Lettres, particulièrement dans le cadre de recherches développées dans une optique discursive et socioculturelle, la réflexion sur l’auteurité doit nécessairement être faite en relation étroite avec la multiplicité discursive et socioculturelle, en tenant compte de l’articulation entre les discours et les sphères d’activité où ils sont produits<sup>12</sup>. Sur les relations entre la *fonction-auteur* et les conditions de production et circulation des discours, Foucault rappelle que « la fonction auteur est donc caractéristique du mode d’existence, de circulation et de fonctionnement de certains discours à l’intérieur d’une société » (Foucault, 1994, p. 798).

Dans les versions écrites des propositions didactiques qui font partie du corpus, certains indices linguistiques et textuels semblent signaler des mouvements de prise en charge énonciative et des relations entre cette responsabilité énonciative et l’autonomie supposée dans l’élaboration des projets d’enseignement. Considérant que la médiation formative se produit dans des « contextes d’alternance » (collège/lycée et université), la constitution d’auteurité du futur professeur subit finalement des effets des lieux que doivent assumer les énonciateurs. Je défends dans cette recherche l’idée que l’auteurité est construite dans cet aller-retour entre le contexte de formation à l’université et la situation professionnelle. Les paragraphes de la justification du projet d’enseignement de C., F., et M.C. peuvent illustrer cette construction :

(1) Je suis sortie de la salle de classe convaincue du besoin de faire quelque chose sans délai. [...] À partir des expériences rapportées ici et d’autres, j’ai décidé quelle serait mon

<sup>12</sup> Pour une vue détaillée de la question, voir Bakhtin, 2011.

intervention. [...] Dans ce contexte, j’ai décidé de travailler avec les élèves des contes qui présentent et problématisent les relations interpersonnelles empreintes de discrimination et de racisme. (C. – PE)<sup>13</sup>

(2) Devant les observations présentées par Ruben Alves, et les observations faites en classe à propos des thèmes qui intéressent les élèves, et en considérant les besoins qu’ils présentent de connaître et intégrer le monde du langage, l’objet de l’intervention proposée est donc « le funk comme mouvement culturel. » (F. – PE)<sup>14</sup>

(3) Au cours du processus des activités du stage, qu’on réalise constamment, j’ai pu remarquer que les élèves éprouvent un certain malaise devant l’écriture « adéquate » de certains types de textes. Grâce à une conversation informelle avec l’enseignant superviseur sur le terrain, nous avons décidé de travailler sur cette « difficulté » de la plupart des élèves, sur la base de certains genres signalés par le professeur de portugais responsable de la classe, et de moi en tant que stagiaire de langue portugaise. (M.C. – PE)<sup>15</sup>

On observe que le processus de construction des stagiaires comme auteurs se soumet à ce qui conditionne les actions discursives, découlant des deux institutions formatrices et des représentations érigées dans ces interactions. Dans l’exemple (1), l’utilisation de la première personne du singulier montre l’endroit d’où C. parle et la manière dont elle construit également son identité professionnelle. La prédominance de la première personne tout au long de la rédaction du projet marque la prise de responsabilité, compte tenu de la tâche à accomplir, d’un sujet professionnel capable de prendre en charge des situations de discrimination dans la salle de classe. On ne perçoit pas une proximité avec le professeur de la classe, superviseur de stage sur le terrain ; au contraire, le futur enseignant assume de manière plus autonome ses choix théoriques et méthodologiques, sans prendre en compte la participation du professeur ou des étudiants dans ce choix.

Selon Bronckart (1999), les paramètres d’action langagière conduisent à des attitudes énonciatives. La section « justification » de la proposition d’enseignement rend possible l’action discursive axée sur l’argumentation, l’exposition des motifs et des raisons du choix de l’objet/thème d’enseignement par l’énonciateur-stagiaire. Cette section demande une plus grande implication de l’énonciateur dans son discours, ce qui rend plus évidente la prise en charge énonciative. Le positionnement plus ou moins impliqué de l’auteur dans la situation de langage n’est pas seulement révélé par les pronoms (première personne du singulier ou pluriel ; troisième personne) mais également par l’usage de mo-

---

<sup>13</sup> Transcription selon l’original: “Saí de sala com a certeza de que precisava fazer algo e que tinha que ser naquele momento. [...] Com tudo aquilo, a partir dessas experiências aqui relatadas, e em outras, que decidi minha intervenção. [...] Nesse contexto, decidi trabalhar com os alunos Contos que discutam e problematizem as relações interpessoais de cunho discriminatório e racista”. (C. – PE)

<sup>14</sup> Transcription selon l’original: “Diante das considerações feitas por esse educador [Ruben Alves], e das observações feitas em sala de aula acerca dos interesses dos alunos, e levando, também, em consideração as necessidades que eles possuem de adentrar ao mundo da linguagem, o objeto de estudo da intervenção proposta passa a ser ‘o funk como movimento cultural’”. (F. – PE)

<sup>15</sup> Transcription selon l’original: “No processo das atividades do estágio que está sendo realizado diariamente, pude perceber que os alunos sentem um grande incômodo com a escrita ‘adequada’ de certos tipos de textos. Mediante uma conversa informal com o professor supervisor no campo, resolvemos trabalhar essa ‘dificuldade’ da maioria dos alunos, a partir de alguns gêneros apontados pelo professor de português responsável pela turma, e por mim, estagiária de língua portuguesa”. (MC – PE)

dalisateur argumentatifs de nature logique, déontique, appréciative et pragmatique. L’usage de l’expression *besoin de faire*, dans l’exemple (1), montre une évaluation fondée sur des règles constitutives du monde social, du domaine du devoir et de l’obligation sociale (Bronckart, 1999, p. 331). Les choix lexicaux semblent indiquer une attitude de plus grande autonomie pour prendre des décisions telles que l’utilisation répétée du verbe *décidé*.

Dans l’exemple (2), l’attitude énonciative, bien que marquée par l’emploi de la troisième personne, démontre une indépendance de l’énonciateur pour prendre des décisions sur l’objet à être enseigné (le « funk »). Il est intéressant de noter l’utilisation de *est donc*, une stratégie linguistique qui indique que le changement s’est produit à partir de l’expérience de F. dans le stage. Dans la première version du projet, le stagiaire avait exprimé le désir de travailler uniquement sur l’article d’opinion.

L’emploi de la première personne du singulier (*j’ai pu remarquer*), dans l’exemple (3), indique la perception autonome de la stagiaire et l’acuité qui se révèlent devant la réalité vécue dans l’instance éducative. La première personne du pluriel (*nous avons décidé*) souligne son appartenance au groupe professionnel établi à partir de l’expérience de stage. M. C. semble plus proche de l’enseignant de la classe qui accompagne tout en construisant pour le lecteur (professeur de la discipline de stage supervisé/évaluateur/collègue) une image d’enseignante démocratique, sensible, pour prendre des décisions sur l’objet à être enseigné à partir des demandes et besoins de la classe.

Les conditions de production du projet d’enseignement affectent la constitution de l’auteur, considéré ici non comme auteur empirique mais comme un auteur construit dans le discours, à travers plusieurs stratégies linguistiques-textuelles qui projettent, avant tout, un *ethos* d’étudiant de Lettres compétent, engagé et prêt à exercer le métier de professeur. Pour Maingueneau, cette « image de soi » délimite

Ce que l’orateur prétend être, il donne à entendre et à voir : il ne dit pas qu’il est simple et honnête, il montre à travers sa manière de s’exprimer. L’*ethos* est ainsi attaché à l’exercice de la parole, au rôle qui correspond à son discours, et non à l’individu « réel », appréhendé indépendamment de sa prestation oratoire : c’est donc le sujet d’énonciation en tant qu’il est en train d’énoncer qui est ici en jeu. (Maingueneau, 1993, p. 104)

Les discours étant multiples, hétérogènes et appartenant à des instances différentes finissent par déterminer des positions de sujets, manifestées par des modes d’action discursifs qui se répercutent dans l’auteurité. Sur l’*ethos*, Maingueneau (2013) souligne que ce n’est pas une catégorie stable comme le montrait la vision aristotélicienne de la rhétorique classique. Étant une catégorie engendrée par le discours, l’*ethos* résulte de l’interaction entre divers facteurs, parmi lesquels celui des contraintes liées au genre de discours. Dans le rapport de stage de F., il est possible de saisir le processus de constitution de l’identité professionnelle sous-jacent à la projection de l’*ethos* de l’énonciateur:

(4) Notre proposition d’intervention nous a révélé une certaine facilité à conduire la classe et, surtout, à conduire l’analyse linguistique. [...] un besoin de valoriser la compétence linguistique des élèves, et aussi de leur permettre de faire des inférences à propos du contenu, de façon à leur offrir une pleine participation, dans le cours de présentation. [...] un cours qui ne prévoit que les définitions et la nomenclature des termes grammaticaux (métalangage) peut porter préjudice au goût ou à l’intérêt des élèves par rapport au langage. L’application de

l’épilangage est fondamentale pour la compréhension que ces étudiants auront de la langue portugaise [...] (F. – R).<sup>16</sup>

Afin d’évaluer la proposition didactique et de remplir l’une des exigences du genre (R), F. (exemple 4) met en scène une voix dissonante qui renvoie à une pratique traditionnelle d’enseignement de langue fondée sur le métalangage auquel le stagiaire veut s’opposer et qu’il veut critiquer. Du discours émerge une identité d’enseignant construite sur le déni d’une manière d’enseigner et sur l’explication du choix d’une méthodologie qui traite la composante linguistique dans une vision interactive et processuelle. L’image de l’énonciateur discursivement projetée – le professeur qui oriente les pratiques de stage – semble guider la construction de l’*ethos* de l’énonciateur, qui témoigne d’un souci de se montrer comme un futur professionnel capable d’agir efficacement dans la conduite de la classe.

L’interdiscursivité, principe de tous les discours, est montrée, dans l’exemple (4), dans la mobilisation de discours matérialisant divers savoirs construits dans le domaine de la linguistique, dans le sens commun, dans l’espace universitaire, parmi les collègues et/ou les professeurs. Parce qu’ils sont hétérogènes, les discours des stagiaires, mobilisés dans les genres agencés dans la formation, sont en permanence traversés par l’altérité, en dialogue permanent avec l’autre comme le souligne Bakhtin (2015).

La construction de l’auteur et par conséquent la construction de l’identité de professeur survient au sein des conditions qui entourent l’action, des savoirs que l’étudiant démontre avoir sur et pour l’action, matérialisées en activités de recherche, de planification, d’élaboration et d’évaluation de propositions d’enseignement. Dans les genres produits pendant la formation, le processus déictique, responsable de l’indication de positions, espaces et temps résultant de la situation énonciative, est orienté par le « contexte d’alternance » (Vanhulle, 2009, 2015) et marque la situation vécue par les étudiants universitaires au moment du stage. Les expressions déictiques, assez récurrentes dans les genres examinés, mettent en relation des sujets, espaces et temps du discours et signalent la prise en charge énonciative par l’auteur devant les exigences de chaque sphère d’activité. Les passages suivants peuvent illustrer l’agencement de la deixis:

(5) Je suis sortie **de la salle de classe** [...] pour faire quelque chose sans délai. [...] à partir des expériences rapportées **ici** et d’autres, j’ai décidé quelle serait mon intervention. [...] **dans ce contexte** [...] (C. – PE)<sup>17</sup>

(6) Un travail de cet ordre, **dans cette école**, se justifie par l’importance de présenter à l’élève des recours pour la production textuelle [...] cela garantit ce que prévoit les Paramètres Curriculaires Nationaux [...] (P. – PE)<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Transcription selon l’original: “Em nossa proposta de intervenção, tivemos determinada facilidade na condução da turma e, sobretudo, na condução da análise linguística. [...] necessidade de se valorizar a competência linguística dos alunos, e de deixá-los fazer inferências acerca do conteúdo, de forma que a aula expositiva tenha plena participação deles. [...] uma aula pautada apenas em definição e nomenclatura de termos gramaticais (metalinguagem) pode ser altamente prejudicial ao gosto/interesse dos alunos pela linguagem, e que a aplicação da epilinguagem é fundamental para a compreensão que esses jovens têm da Língua Portuguesa [...]” (F. – R)

<sup>17</sup> Transcription selon l’original: “Saí de sala [...] tinha que ser naquele momento. [...] com tudo aquilo, a partir dessas experiências aqui relatadas, e em outras, que decidi minha intervenção. [...] nesse contexto [...]” (C. – PE)

<sup>18</sup> Transcription selon l’original: “Um trabalho dessa ordem nessa escola se justifica pela importância de dar a esse aluno



(7) Je conclus donc que l’observation a constitué un moment privilégié d’exploration et de connaissance **dans le cadre du stage**, une manière subtile d’entrer dans le riche et complexe **espace de la salle de classe**, quelquefois plus méfiant que ce que le discours vide sur l’éducation peut prévoir. (L. – R)<sup>19</sup>

Le positionnement de l’auteur, marqué par le processus déictique (des temps verbaux, des pronoms personnels, des adverbes temporels, locatifs, etc.) est guidé discursivement par la tension entre les deux contextes de formation, par le conflit qui provient principalement des exigences de chaque espace, des attentes des interactions impliquées dans ces instances et du besoin impératif de prendre des décisions et de faire des choix.

Dans la section de justification du projet, on trouve une attitude discursive de l’énonciateur qui cherche légitimer son *dire*, en utilisant des mécanismes qui peuvent conférer un certain statut au locuteur. Dans la première version du projet d’enseignement, M.C. avait élaboré la justification de sa proposition dans ces termes :

(8) Aujourd’hui, je crois même que le plus grand défi d’un professeur est celui de **transmettre les savoirs aux élèves d’une façon efficace** afin qu’ils puissent les employer, pas seulement dans l’école, mais surtout dans leur vie quotidienne, en considérant le réel objectif **de la gestion des savoirs développés dans la salle de classe**. (M.C. – PE)<sup>20</sup>

Fondée sur une vision transmissive de l’enseignement, fondée sur le transfert de connaissances, M.C. (exemple 8) mobilise le modalisateur épistémique (*je crois*) pour mettre en évidence une vision d’apprentissage comme réception par un apprenti soumis à l’action d’un autre sujet qui occupe la position de celui qui détient la connaissance. La tension entre des connaissances érigées par la tradition et les connaissances construites pendant le parcours de formation est évidente lorsque les activités proposées et l’argument présenté sont confrontés. Le conflit entre ce qui appartient à une *doxa* et le besoin de dialoguer avec des études de nature discursive est perceptible. Dans la séquence d’enseignement autour du genre de la nouvelle développée avec les élèves de neuvième année, M.C. introduit ainsi la première activité de lecture à partir de la nouvelle *Enterro Televisivo* (Enterrement télévisé) de Mia Couto :

(9) La nouvelle est une œuvre de fiction, un texte fictif. Il crée un univers d’êtres et d’évènements de fiction, de fantaisie ou d’imagination. Comme tous les textes de fiction, l’histoire présente un narrateur, des personnages, un point de vue et une intrigue.

recursos para a produção textual [...]. Isso garante o que prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais [...]” (P. – PE)

<sup>19</sup> Transcription selon l’original: “Concluo, portanto, que a observação foi um momento privilegiado de exploração e conhecimento do campo de estágio, uma maneira sutil de entrar naquele espaço tão rico e complexo que é a sala de aula, por vezes mais desafiador que o discurso vazio sobre educação pode prever.” (L. – R)

<sup>20</sup> Transcription selon l’original: “Hoje em dia, acredito que o maior desafio de um professor é **transmitir o conhecimento para o educando de forma eficiente** de maneira com que o mesmo possa utilizá-lo não somente na escola, mas principalmente, na sua vida cotidiana levando em consideração o real objetivo da **condução de conhecimentos repassados dentro da sala de aula.**” [grifos acrescentados] (M.C. – PE)

« La nouvelle est un récit court. Il ne fait pas de détours : il va directement au thème. Dans la nouvelle tout est important : chaque mot constitue une piste. Dans une description, des informations précieuses ; chaque adjectif est irremplaçable ; chaque virgule, chaque point, chaque espace – tout porte des significations. » (Fiorussi, 2001, p. 103, traduction de notre)

C’est extrêmement important que les étudiants aient ces connaissances préalables bien solides. Il n’est pas possible de produire une nouvelle sans connaître préalablement les informations nécessaires pour la structuration et les possibilités qui caractérisent ce genre textuel. (M.C. – PE)<sup>21</sup>

Conformément à la conception de l’apprentissage annoncée dans la justification (enseignement fondé sur la transmission d’informations), la première activité de lecture présentée dans la séquence d’enseignement est précédée d’un segment textuel de type expositif, afin de définir le genre. Pour cela, il fait appel à un discours autorisé, qui légitime son propre dire : le discours du spécialiste, celui qui validera sa proposition didactique. Lorsque l’on confronte l’exposition du cadre théorique à la séquence d’enseignement élaborée par la stagiaire, on observe une hétérogénéité de comportements d’auteur qui permet d’envisager un fonctionnement textuel guidé par la mobilité et l’instabilité des conditions de production dans un contexte d’alternance. Cette dynamique est caractéristique des discours qui impliquent le sujet dans ce qu’il dit et révèlent son engagement envers le dit. L’attitude d’exposition, mobilisée dans l’introduction de la séquence d’enseignement, est renforcée par l’utilisation de modalisateurs de nature appréciative (*C’est extrêmement important [...]*; *Ce n’est pas possible [...]*) et projette un *ethos* de futur enseignant capable d’évaluer l’objet à enseigner comme quelque chose de pertinent et de nécessaire, ce qui est cohérent avec l’objectif général qui a guidé la proposition didactique (*Promouvoir chez les élèves les compétences de lecture et d’écriture de nouvelles, en soulignant l’importance et la pertinence d’un tel genre pour la vie sociale de chacun d’entre eux* – M.C. – PE).<sup>22</sup>

Il convient de noter que la stagiaire avait déjà présenté des considérations concernant l’enseignement de la langue et de la littérature et la nécessité de proposer, dans la section du projet d’enseignement visant à exposer l’approche théorique et méthodologique, « un cours différent de ceux dans lesquels les élèves mémorisent la grammaire d’une manière totalement mécanique. » (M.C. – PE)<sup>23</sup>. La réaction à un enseignement fondé sur des contenus grammaticaux envisagés de façon mécanique, est assez fréquente dans les propositions analysées et signale des positionnements énonciatifs liés probablement à des représentations construites dans des expériences antérieures, que ce soit dans le domaine éducatif, dans l’éducation de base ou dans l’interaction avec les professeurs de l’université et avec des connaissances de référence dans le domaine des Lettres. Beaucoup de ces représentations, ancrées

---

<sup>21</sup> Transcription selon l’original: “O conto é uma obra de ficção, um texto ficcional. Cria um universo de seres e acontecimentos de ficção, de fantasia ou imaginação. Como todos os textos de ficção, o conto apresenta um narrador, personagens, ponto de vista e enredo.

‘Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado.’ (Fiorussi, 2001, p. 103)

É extremamente considerável que os educandos tenham esses pré-conhecimentos atentados. Não seria possível a realização de um conto sem que algumas informações fossem repassadas, pois são elas que estruturam e possibilitam a caracterização de tal gênero.” (M.C. – PE)

dans des systèmes de valeurs et croyances (Moscovici, 2003), sont liés à une *doxa*, à une connaissance validée par un sens commun, qui renvoient à : a) des images de professeur et d’action d’enseignement, b) des images d’étudiant, c) le rôle de l’université et du stage, d) des images de l’école publique et privée, e) les fonctions du manuel, f) la conception et la fonction de l’enseignement de grammaire, g) la vision de l’enseignement de la littérature, entre autres.

Dans le module 6 de la séquence d’enseignement (neuvième séance), M. C. détaille l’activité d’évaluation de la production de la nouvelle à énigme demandé dans le module 5.

(10) Dans cette classe, les élèves doivent échanger leurs nouvelles entre eux et faire la correction des textes les uns des autres. Ils doivent les « corriger », en considérant les questions étudiées dans les séances antérieures : la création des personnages, de l’espace, du temps, de la trame, etc. Les corrections grammaticales seront faites par le professeur et par la stagiaire, vu que notre objectif n’est pas la transmission de la grammaire « adéquate » mais bien celle des constituants fondamentaux de la nouvelle.<sup>24</sup>

Encore une fois, on perçoit la nécessité de M.C. de se construire en tant qu’auteur d’une proposition élaborée en accord avec ce qui avait été assumé dans la section d’exposition du cadre théorique-méthodologique et dans l’introduction des activités de lecture pendant le premier cours (module 1). Les critères d’évaluation proposés aux élèves pour évaluer les productions des camarades de classe sont élaborés en tenant compte des éléments de composition de la nouvelle (Cf. exemple 9). On observe également en (10), une conception de l’évaluation d’un texte fondée sur la notion d’activité par / entre les pairs et non seulement prise en charge du professeur et/ou de la stagiaire. L’utilisation des guillemets pour « corriger » semble manifester un certain malaise de la stagiaire face à l’action de correction et ratifie la nécessité de se positionner face à l’activité évaluative, en fonction, probablement, de la position assumée en ce qui concerne le traitement de la grammaire tout au long de l’écriture du projet d’enseignement.

En général, dans les genres analysés, la construction du positionnement d’auteur semble être fortement marquée par les attentes liées au genre (Rinck, 2006), dans l’espace universitaire de formation de professeurs. Le genre didactique, comme le projet d’enseignement et le rapport de stage dans l’instance de formation, est considéré par Reuter (1998) comme un écrit de recherche. À mon avis, il s’agit d’une recherche de professionnalisation, car elle facilite l’interface entre les connaissances issues de la lecture de théoriciens et l’activation des connaissances propres au métier d’enseignant liées à la recherche, planification, élaboration, évaluation et replanification des actions.

Les données examinées permettent de pointer vers une constitution d’auteur marquée par la multiplicité et par l’hétérogénéité, puisque c’est un effet des conditions des discours, ce qui nous renvoie, à nouveau, à la notion d’auteur proposée par Foucault :

<sup>24</sup> Transcription selon l’original: “Nesta aula os alunos deverão trocar seus contos com os colegas e praticar a correção dos textos alheios. Deverão ‘corrigi-los’ levando em consideração as questões trabalhadas anteriormente: criação de personagem, de espaço, de tempo, de enredo etc. As correções gramaticais serão realizadas pelo professor e pela estagiária, uma vez que, nosso objetivo não é a transmissão da gramática ‘adequada’, e sim, a noção de elementos fundamentais que constituem um conto.” (M.C. – PE)

la fonction-auteur est liée au système juridique et institutionnel qui enserme, détermine, articule l’univers des discours ; elle ne s’exerce pas uniformément et de la même façon sur tous les discours, à toutes les époques et dans toutes les formes de civilisation ; elle n’est pas définie par l’attribution spontanée d’un discours à son producteur, mais par une série d’opérations spécifiques et complexes ; elle ne renvoie pas purement et simplement à un individu réel, elle peut donner lieu simultanément à plusieurs ego, à plusieurs positions-sujets que des classes différentes d’individus peuvent venir occuper. (Foucault, 1994, p. 803-804, traduction de notre)

L’examen des données ratifie le processus de constitution d’auteur souligné par Foucault. La mobilisation de positionnements discursifs ne révèle pas seulement un étudiant de Lettres en formation professionnelle, mais un mouvement de construction d’un sujet dont l’identité se construit et se reconstruit parmi les conflits entre des images projetées dans l’altérité, où elles se révèlent : l’étudiant universitaire qui est constamment évalué par le(s) professeur(s), par les élèves et par les pairs ; le professeur chercheur ; le professeur expérimenté ; le psychologue ; l’ex-étudiant de l’école où le stage a eu lieu, le collègue, entre autres. À plusieurs moments de la discursivisation de ses expériences, l’étudiant universitaire marque son identité d’auteur, révélant les attentes créées à partir de l’assomption d’images de professionnels de l’enseignement avec lesquelles il s’identifie et/ou ne s’identifie pas.

Dans cette mesure, la conception de formation de professeurs intégrée à une notion de littéracie est réitérée en tant que processus constitué de pratiques sociales qui exigent le protagonisme du sujet, enseignant en formation, en pratiques discursives. Ainsi, il est possible de dépasser une vision de la littéracie construite à partir de résultats et de la performance des étudiants, comme le montrent les analyses de Rinck, Boch et Assis (2015).

Bref, les stratégies linguistiques et textuelles mobilisées par les énonciateurs, dans les genres au service de la formation, révèlent des indices de construction d’auteurité et d’identité professionnelle, ainsi que du dialogue avec les discours de l’autre et avec les savoirs construits dans les espaces de formation. Parmi ces indices, nous soulignons :

- l’utilisation du lexique et la présence de référents du domaine (indices de connaissances développées dans le domaine de recherche en didactique, en linguistique appliquée ; d’affiliation à des lignes de recherche, écoles et domaines) ;
- l’utilisation de paraphrases, citations littérales, références ; parenthèses, guillemets (indices du dialogue avec les discours de l’autre).
- l’emploi de personnes du verbe et d’autres pronoms correspondants : a) première personne du singulier : *Je présente ce projet* (P. – PE) ; b) première personne du pluriel : *Nous avons décidé* (M.C. – PE) ; c) troisième personne du singulier : *Ce travail vise à* (L. – PE) ; d) troisième personne du pluriel : *le stagiaire, avec le professeur de stage, ont réalisé* (K. – PE) ;
- l’emploi de la voix passive : *a été choisi pour que cette séquence fonctionne* (L. – PE) ;
- l’utilisation d’un sujet indéterminé : *Il est destiné à atteindre* (C. – PE).

En plus de ces indices dans les discours des stagiaires, il convient de signaler la récurrence de

modalisations que guident vers les attitudes de l’énonciateur face au dit, dans le but d’agir discursivement sur le propre dire et sur les énonciataires/lecteurs : a) modalisations épistémiques : *Impossible de penser à la littérature et de ne pas penser à son importance sociale* (C. – PE)<sup>25</sup>; b) modalisateurs déontiques : *Il est nécessaire d’insérer l’étudiant* (M.C. – PE)<sup>26</sup>; c) modalisateurs pragmatiques et appréciatifs : *Nous pensons que ce sera passionnant et innovant* (M.C. – PE)<sup>27</sup>.

## Pour conclure

Les mouvements de construction comme auteur de l’étudiant de Lettres, appréhendés dans les genres produits en situation de stage, indiquent la complexité du processus de formation.

D’une part, les données révèlent que le processus d’auteurité, en relation étroite avec la façon dont se constitue l’identité des professeurs en formation, se déroule en tension permanente, sous les impacts et les effets de dialogues avec d’autres discours émergeant des interactions des sujets dans les pratiques de littéracie, au sein de connaissances d’ordre théorique et/ou de sens commun, érigées dans et hors des espaces de formation. L’auteurité du sujet universitaire se construit au milieu de conflits entre images projetées dans l’altérité et dans l’alternance, ce qui provoque l’émergence de plusieurs « egos », responsables d’hétérogénéité énonciative, qui révèlent ou pas des positionnements d’identification avec les pratiques d’enseignement en interaction pendant le stage.

D’autre part, l’examen du corpus a pointé la nécessité de prendre les actions discursives vécues par les étudiants-stagiaires comme révélatrices des étapes du développement du futur enseignant tout en permettant aux sujets concernés – étudiants et formateurs – de comprendre les possibilités qui entourent les actions formatives, en vue du développement de capacités langagières et de capacités de/ pour agir, essentielles dans l’activité du futur professionnel du champ du langage.

## Références bibliographiques

AUTHIER-REVUZ, J. 1984. Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 19(73):98-111.  
<https://doi.org/10.3406/lgge.1984.1167>

BAKHTIN, M. 2011. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, p. 259-306.

BAKHTIN, M. 2015. *Teoria do romance I: a estilística*. São Paulo, Editora 34, 256 p.

BAUMAN, Z. 2005. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro, Zahar, p. 110.

BRONCKART, J-P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC, 258 p.

<sup>25</sup> Transcription selon l’original: “Impossível pensar em literatura e não pensar na sua importância social” (C. – PE)

<sup>26</sup> Transcription selon l’original: “É necessário inserirmos o aluno” (M.C. – PE)

<sup>27</sup> Transcription selon l’original: “Acreditamos que será algo excitante e inovador” (M.C. – PE)

- BRONCKART, J-P. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, Mercado de Letras, 353 p.
- BRONCKART, J-P. 2008. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, Mercado de Letras, 208 p.
- DELCAMBRE, I. 2015. Formas diversas de articulação entre o discurso de outrem e o discurso próprio: análises de comentários de textos teóricos. In: F. RINCK; F. BOCH; J. ASSIS, *Letramento e formação universitária*. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, p. 163-203.
- DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. 2015. Discurso de outrem e letramentos universitários. In: F. RINCK; F. BOCH; J. ASSIS, *Letramento e formação universitária*. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, p. 225-250.
- FOUCAULT, M. 1994. Qu'est-ce qu'un auteur? In: D. DEFERT; F. EWALD (orgs.), *Dits et écrits*. 1954-1988. Paris, Gallimard. v. 1. p. 789-821.
- HALL, S. 2005. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 102 p.
- HALL, S. 2009. Quem precisa de identidade? In: S. HALL; T.T. SILVA; K. WOODWARD (org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, p. 103-133.
- KLEIMAN, A.B.; MATENCIO, M.L.M. 2005. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, Mercado de Letras, 271 p.
- LABORDE-MILAA, I.; PLANE, S.; RINCK, F.; SITRI, F. (orgs), 2014. La formation aux écrits professionnels: des écrits en situation de travail aux dispositifs de formation. *Le discours et la langue*, 5(2):205.
- LOPES, M.A.P.T. 2007. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: A.M. GUIMARÃES; A.R. MACHADO; A. COUTINHO (orgs.), *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. 1ª ed., Campinas, SP, Mercado de Letras, v. 1, p. 221-236.
- LOPES, M.A.P.T. 2011. Estágio Supervisionado: diálogos possíveis entre a instância formadora e a escola. In: A.V. GONÇALVES; A.S. PINHEIRO; M.E. FERRO (org.), *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados, MS, UEMS, p. 159-180.
- LOPES, M.A.P.T. 2016. Ações de linguagem e mediação formativa: significando práticas letradas do futuro professor. In: J.Q.G. SILVA; J.A. ASSIS; M.M. MORAIS (orgs.), *Ensaio sobre leitura 3 - leituras: espaço de investigações, reflexões e vivências de leitores*. Belo Horizonte, Editora da PUC Minas, p. 165-188.
- LOPES, M.A.P.T. 2017. Estratégias linguístico-discursivas e argumentação: ressignificando projetos de ensino na formação docente. In: G.S. CORDEIRO; E.M.D. BARROS; A.V. GONÇALVES (orgs.), *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. São Paulo, Pontes, p. 125-153.

- LOPES, M.A.P.T. 2018. Gêneros de discurso na formação: saberes em diálogo na constituição da identidade acadêmica e profissional. In: C. REICHMANN; A.L. GUEDES (orgs.), *Horizontes im/possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas*. São Paulo, Pontes Editores, p. 195-218.
- MAINGUENEAU, D. 1993. Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société. Paris, Dunod, 143 p. Disponible en: <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/pdf/Le-contexte-de-l'OL-1993.pdf>. Accès en: 29/02/2020.
- MAINGUENEAU, D. 2008. Primado do interdiscurso. In: D. MAINGUENEAU. *Gênese dos discursos*. São Paulo, Parábola, p. 31-45.
- MAINGUENEAU, D. 2013. L'ethos: un articulateur. *CONTEXTES. Revue de sociologie de la littérature*, 13:01-12. <https://doi.org/10.4000/contextes.5772>
- MOSCOVICI, S. 2003. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 404 p.
- RABATEL, A.; GROSSMANN, F. 2007. Figures de l'auteur et hiérarchisation énonciative. *Lidil*, 35:10-40. <https://doi.org/10.4000/lidil.2153>
- REUTER, Y. 1998. De quelques obstacles à l'écriture de recherche, *Lidil*, 17:11-23.
- RINCK, F. 2006. Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de rapports de stage, *Lidil*, 34:1-11. <https://doi.org/10.4000/lidil.23>
- RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. 2015. *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 506 p.
- SCHNEUWLY, B. 2004. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 21-39.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 278 p.
- VANHULLE, S. 2009. Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, VALS-ASLA, 90(3-4):167-188.
- VANHULLE, S. 2015. (Se) former dans l'alternance: des mondes de discours en dés-équilibre. In: K. BALSLEV; S. CARTAUT; L. FILLIETTAZ; I. VINATIER (orgs.), *La part du langage: pratiques professionnelles en formation*. Paris, L'Harmattan, p. 249-279.
- VOLÓCHINOV, V.N. 2017. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico*. São Paulo, Editora 34, 371 p.
- VYGOTSKI, L.S. 2003. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 191 p.

VYGOTSKI, L.S. 2005. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 194 p.

*Submetido:* 08/04/2020

*Aceito:* 12/06/2020