

**2012-2013**

**Master 2 FLE**

**Formation en langues  
des adultes et mobilités**

# **L'enseignant de FLE et l'activité de prescription : multimodalité (pré)réfléchie ?**

**Paroles sur l'agir professoral**

**Estefanía Domínguez**

Sous la direction de Mme  
**Ulma Dominique**

Soutenu publiquement le :  
5 juillet 2013



**L'auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes :**

- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.



**Consultez la licence crative commons complète en français :**

<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/>

### **Le petit garçon**

*[...] Le petit garçon allait à l'école depuis quelque temps*

*Quand un beau matin*

*La maîtresse dit:*

*«Aujourd'hui nous allons faire un dessin.»*

*«Bien!» pensa le petit garçon.*

*Il aimait beaucoup dessiner.*

*Il pouvait faire toutes sortes de dessins:*

*Des lions et des tigres,*

*Des poules et des vaches,*

*Des trains et des bateaux.*

*Alors il ouvrit sa boîte de crayons*

*Et se mit à dessiner.*

*Mais la maîtresse dit:*

*«Attendez! Je n'ai pas dit de commencer!»*

*Et elle attendit que tout le monde soit prêt.*

*«Maintenant, dit la maîtresse,*

*Nous allons dessiner des fleurs.»*

*«Bien !» pensa le petit garçon,*

*Car il aimait faire des fleurs,*

*Et il en dessina de très belles*

*Avec ses crayons roses, orange et bleus.*

*Mais la maîtresse dit:*

*«Attendez! Je vais vous montrer comment.»*

*Et elle dessina une fleur sur le tableau noir.*

*Elle était rouge, avec une tige verte.*

*«Voilà, dit la maîtresse,*

*Maintenant vous pouvez commencer.»*

*Le petit garçon regarda la fleur de la maîtresse*

*Puis il regarda sa propre fleur.*

*Il aimait mieux sa fleur que celle de la maîtresse*

*Mais il ne dit rien,*

*Il retourna sa feuille et de l'autre côté*

*Dessina une fleur comme celle de la maîtresse.*

*Elle était rouge avec une tige verte.*

*Un jour que le petit garçon*

*Avait ouvert la porte d'entrée*

*Sans l'aide de personne*

*La maîtresse dit:*

*«Aujourd'hui nous allons faire quelque chose avec de la glaise!»*

*«Bien!» pensa le petit garçon.*

*Il aimait beaucoup la glaise.*

*Il pouvait faire un tas de choses avec de la glaise:*

*Des serpents et des bonhommes de neige,*

*Des éléphants et des souris,*

*Des voitures et des camions.*

*Et il se mit à pétrir sa boule de glaise.*

*Mais la maîtresse dit:*

*«Attendez! Je n'ai pas dit de commencer!»*

*Et elle attendit que tout le monde soit prêt.*

*«Maintenant, dit la maîtresse,*

*Nous allons faire une assiette.»*

*«Bien!» pensa le petit garçon,*

*Car il aimait faire des assiettes.*

*Et il en fit quelques unes*

*De toutes les formes et de toutes les grosseurs.*

*Mais la maîtresse dit:*

*«Attendez! je vais vous montrer comment.»*

*Et elle leur montra comment faire une assiette profonde.*

*«Voilà, dit la maîtresse,*

*Maintenant vous pouvez commencer.»*

*Le petit garçon regarda l'assiette de la maîtresse*

*Puis il regarda les siennes.*

*Il aimait mieux ses assiettes que celles de la maîtresse*

*Mais il ne dit rien,*

*Il prit sa glaise et la remit en boule,*

*Puis, il fit une assiette comme celle de la maîtresse.*

*C'était une assiette profonde.*

Le petit garçon eut bientôt fait d'apprendre,  
 À attendre  
 Et à regarder,  
 Et à faire les choses comme la maîtresse.  
 Et bientôt après,  
 Il ne faisait plus rien à sa manière à lui.  
 Puis il arriva que  
 Le petit garçon et sa famille  
 Déménagèrent dans une autre maison,  
 Dans une autre ville,  
 Et le petit garçon  
 Se retrouva dans une autre école.  
 L'école était encore plus grosse  
 Que la précédente,  
 Et il n'y avait pas de porte qui s'ouvrait  
 Directement sur sa classe.  
 Il devait gravir de grands escaliers,  
 Et traverser un long corridor  
 Pour se rendre à sa classe.  
 Et dès le premier jour,  
 La maîtresse dit:  
 «Aujourd'hui nous allons faire un dessin!»  
 «Bien!» pensa le petit garçon,  
 Et il attendit que la maîtresse  
 Lui dise quoi faire  
 Mais elle ne disait rien.  
 Elle se promenait simplement dans la classe.  
 Quand elle arriva près du petit garçon,  
 Elle dit: «Tu ne veux pas faire un dessin?»  
 «Oui, dit le petit garçon,  
 Mais le dessin de quoi?»  
 «Je ne peux pas savoir tant que tu ne l'as pas fait», dit la maîtresse.  
 «Comment dois-je dessiner?» demanda le petit garçon.  
 «Mais comme tu veux», dit-elle.  
 «Avec quelles couleurs?» demanda-t-il.  
 «N'importe quelle couleur, répondit la maîtresse.  
 Si tout le monde faisait le même dessin,  
 En prenant les mêmes couleurs,  
 Comment pourrais-je les différencier,  
 Et savoir qui a fait quoi?»  
 «Je ne sais pas», dit le petit garçon.  
 Et il se mit à dessiner des fleurs  
 Roses, orange et bleues.  
 Il aimait sa nouvelle école,  
 Même s'il n'y avait pas de porte  
 Qui s'ouvrait sur sa classe!

Helen E. Buckley, 1961 (traduit de l'anglais) *The Little Boy*

# REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée de près ou de loin tout au long de mon travail.

A ma directrice de mémoire, Dominique Ulma, pour sa disponibilité, ses précieux conseils, ses encouragements et pour me pousser toujours plus loin dans mes réflexions.

A mes trois informatrices, pour leur générosité personnelle et professionnelle. Merci pour votre disponibilité, votre enthousiasme, et les échanges que nous avons eus en amont et en aval. Sans vous, ce travail n'aurait pas pu exister.

A Yves Loiseau, pour son intérêt, ses relectures, ses conseils, ses encouragements et son optimisme.

A Emmanuel Rousseau-Gadet parce que *tout vient de l'évaluation*.

Aux « praticiennes réflexives » qui ont su me guider dans mon parcours grâce à leur motivation et leur professionnalisme. Emmanuelle Rousseau-Gadet et la maîtrise de l'évaluation ; Dominique Ulma et le « changement de lunettes » dans l'enseignement de la grammaire ; Manuela Ferreira-Pinto et sa passion pour l'ingénierie de la formation. La rédaction d'un mémoire de recherche est le fruit aussi de tous ces enseignements.

A mes Amis de promotion, pour leur amitié. Noémie, mon guide et oxygène ; merci pour tous les échanges pendant la période guinéenne et ghanéenne, d'abord main dans la main après virtuellement ; un cheminement intellectuel et émotionnel, plein de hauts et de bas sans (presque) jamais baisser les bras. Sans toi Guérif, rien n'aurait été possible. A Mirsini, pour le soutien moral permanent malgré la distance. De l'Algérie à Chypre, en passant par la France, merci de croire en moi. A Benjamin, pour son optimisme et son aide en début de chemin. A Estelle, pour son accueil en période de crise. A Marion, toujours là, à des milliers de kilomètres pour son esprit positif. A Sandie pour les échanges et les encouragements. A Manu pour ses conseils sur « faire simple ? ».

A mes Galiciennes : à ma mère, sans son soutien inconditionnel et son amour, rien ne serait possible ; à ma sœur qui a su me supporter, comme toujours, dans les moments les plus durs et qui a toujours été là. A Tatiana, *gracinhas minha amiga da alma!*

A Günther pour son soutien indéfectible, ses encouragements quotidiens et son *inépuisable* patience dans ce long chemin plein de virages.

Je tiens à remercier tous les enseignants de FLE avec qui j'ai pu échanger sur la consigne lors d'échanges informels où des débuts de « prise de conscience » se sont assurément déclenchés. Merci enfin, à ceux et celles qui m'ont encouragée malgré un chemin plein d'embûches ...

# Sommaire

## INTRODUCTION

### PARTIE I : PLACE DE L'ACTIVITE DE PRESCRIPTION. EN CLASSE DE LANGUES ET AU SEIN DE L'AGIR PROFESSORAL

#### 1 La consigne et l'activité de prescription : cadre conceptuel

- 1.1. Parcours sémantique
- 1.2. Perspectives d'analyse des discours d'incitation à l'action
- 1.3. Contexte scolaire et consigne

#### 2 La place de l'activité de prescription en classe de langue

- 2.1. L'inscription de la consigne en classe de langue
- 2.2. Le rôle de la consigne
- 2.3. Mode de communication prescriptive

#### 3 L'enseignant et l'activité de prescription

- 3.1. De l'étude de l'action au champ de l'agir professoral
- 3.2. L'accès à l'agir professoral
- 3.3. Essai d'inscription de l'activité de prescription dans l'agir professoral

### PARTIE II : METHODOLOGIE ET RECUEIL DE DONNEES

#### 1 DEMARCHE ET PROTOCOLE

#### 2 TERRAIN D'ENQUETE

- 2.1. Choix et présentation du contexte
- 2.2. Choix du profil des informateurs
- 2.3. Choix des cours observés
- 2.4. Description de l'échantillon

#### 3 LE RECUEIL DE DONNEES

- 3.1. Le pré-questionnaire : motivations et objectifs
- 3.2. L'enregistrement des séances
- 3.3. Les entretiens

#### 4 TRANSCRIPTION DES DONNEES

### PARTIE III : ANALYSE DES PAROLES SUR L'AGIR PROFESSORAL. UN ACCES A L'AGIR PRESCRIPTIF MULTIMODAL

#### 1 CONSCIENCE PARTIELLE DE LA MULTIMODALITE

- 1.1. Le verbal : une forte conscience réfléchie
- 1.2. Le non-verbal : une faible conscience réfléchie

#### 2 L'ACTIVITE DE PRESCRIPTION : UNE CLEF D'ACCES LEGITIME A L'AGIR PROFESSORAL

- 2.1. Une « flexibilité prescriptive »
- 2.2. Une centration permanente sur l'apprenant
- 2.3. Un terrain parfois difficile
- 2.4. Un fort rapport au savoir transmis

#### 3 Apports et discussions

- 3.1. L'agir professoral : vers un équilibre du verbal et du non-verbal
- 3.2. De l'activité prescriptive comme révélateur de l'agir professoral à l'étude du style prescriptif

## CONCLUSION

## BIBLIOGRAPHIE

## ANNEXES

ANNEXE 1 : GRILLE POUR LA CONSTITUTION DU PROFIL PROFESSIONNEL DES ENQUÊTÉES

ANNEXE 2 : LE PRÉ-QUESTIONNAIRE

ANNEXE 3 : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DU PRÉ-QUESTIONNAIRE

ANNEXE 4 : CODE DE TRANSCRIPTION

ANNEXE 5 : TYPOLOGIE DES GESTES

ANNEXE 6 : MODÉLISATION DES ÉTAPES DU PASSAGE DU PRÉREFLECHI AU RÉFLECHI SELON PIAGET

ANNEXE 7 : SCHÉMA DU NON-VERBAL

ANNEXE 8 : TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS D'AUTO-CONFRONTATION

# INTRODUCTION

Dans le cadre du Master 2 professionnel Formation en langues des adultes et mobilités, j'ai entrepris un travail de recherche universitaire sur les consignes et plus concrètement sur l'une des « pratiques de transmission » (Cicurel : 2002) dont use l'enseignant, à savoir l'activité de prescription. Les consignes ont été le point de départ de mon étude mais au fil de mes lectures, j'ai pu cerner davantage le sujet de ma recherche en retenant la conception plus large de ce concept d'activité de prescription proposé par Rivière (2006). En effet, parler d'activité de prescription permet de mettre en évidence la pluralité des actions (orales et gestuelles), souvent imbriquées, que l'enseignant réalise au moment même de l'interaction didactique, face à ses étudiants.

Les consignes font partie de notre quotidien en tant que citoyens et nous sommes amenés dans notre vie personnelle ou professionnelle à suivre des consignes de façon permanente. Nos actions sont guidées par des instructions et consignes que nous ne discutons généralement pas car les respecter suppose suivre les règles d'un « savoir vivre » en société.

La consigne est aussi un outil intrinsèque à tout contexte d'enseignement / apprentissage : les apprenants sont à tout moment interpellés par des prescriptions orales ou écrites qui émanent de différentes sources et qui demandent, entre autres, de faire ou de dire. L'enseignant, chaque jour, manipule des consignes, certaines créées par des agents externes tels que les concepteurs de manuels et d'autres élaborées par lui-même avant le cours ou produites dans la dynamique de l'interaction. L'activité de prescription est complexe car l'enseignant jongle avec la parole, les gestes, les mimiques, les postures, des éléments typographiques, etc. tout en gérant également l'interaction didactique et en suivant son projet de cours (sa planification). Ce travail s'intéresse à ce caractère multimodal, où s'imbrique les aspects verbaux et non-verbaux, et essaye de comprendre les raisons qui sous-tendent cette gestion plurielle de ressources.

Lors de ma formation en Master 1 Didactique du français langue étrangère, une des unités d'enseignement axée sur l'évaluation m'a longuement fait réfléchir sur l'importance de la formulation des consignes au moment d'évaluer les apprenants. Étant donné que j'enseignais en parallèle, j'ai pu enrichir ma pratique grâce à ces apports théoriques. Je me suis investie dans une démarche réflexive partant du constat que les productions des étudiants ne s'ajustaient pas à ce que je demandais. J'ai travaillé alors sur la formulation des consignes et la structure des examens dans l'objectif de réduire la marge d'interprétation de celles-ci et de limiter la disparité des productions de mes apprenants en m'aidant de grilles d'évaluation. Cette recherche de cohérence m'a aidée dans la création d'examens, à mon sens, plus performants et c'est ce qu'ont attesté les productions que j'ai corrigées après l'application de ce dispositif.

Le sujet de ma recherche s'est donc tout naturellement tourné vers les consignes mais je voulais m'intéresser à cet objet dans son actualisation, c'est-à-dire à la passation de consignes. Je pars du postulat que la transmission de consignes est de nature multimodale. En effet, l'enseignant en situation de communication de consignes met en jeu des reformulations, émet de nouvelles sous-consignes, réalise des gestes et ce, « dans le vif » du cours. Partant de ce constat, ma première interrogation portait sur la raison de ces actions : l'enseignant les réalisent-elles par expérience, par intuition ? Ma première ébauche de réponse était qu'à priori, du fait de la réalisation des remaniements *in situ*, ceux-ci relevaient plus du spontané que du réfléchi, et qu'ils ne pourraient pas y avoir de logique ou de rationalité à part entière. Par ailleurs, il m'a semblé que l'expérience, comprise dans ce contexte comme la démarche réflexive de l'enseignant chevronné sur son métier, devait probablement avoir un rôle important. Finalement, j'ai considéré que peut-être la passation des consignes était un savoir-faire appartenant au répertoire didactique de ces enseignants.



Ces réflexions m'ont menée à préciser l'orientation de mon étude. La question de base de ma recherche peut donc s'énoncer comme suit : dans quelle mesure les enseignants de FLE expérimentés ont-ils consciemment recours à la multimodalité dans leur activité de prescription ?

Pour apporter des éléments de réponse, j'ai décidé de mener une recherche articulée autour de deux hypothèses. La première est que la multimodalité de l'activité de prescription relève de choix (pré)réfléchis de la part des enseignants expérimentés de FLE. Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, des notions de la psychologie piagétienne seront convoquées afin d'essayer de déterminer le degré de « prise de conscience » (Piaget, 1974) en matière de communication verbale et non-verbale chez les enseignants de FLE enquêtés.

Ensuite, je me suis appuyée sur la notion de répertoire didactique considéré comme un « ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, des situations sur lesquels un enseignant s'appuie » et qui est constitué « au fil des rencontres avec divers modèles didactiques [...], par la formation académique et pédagogique auquel il a été exposé, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire » (Cicurel, 2002 : 157) et j'ai considéré que, si j'allais convoquer la parole des enseignants sur l'activité de prescription, cette voie d'accès à ce qui sous-tend le répertoire didactique permettait d'accéder à une partie de leur agir professoral. Ma seconde hypothèse, qui découle de la première, est que l'activité de prescription est un révélateur de l'agir professoral, et ce dans toutes ses dimensions. Pour valider ou infirmer cette hypothèse, l'activité prescriptive des enquêtées sera donc étudiée au travers des catégories de l'agir professoral (Cicurel, 2011).

Comme indiqué en début de présentation, cette recherche s'intéresse à une des pratiques de transmission des enseignants ; celles-ci sont entendues comme les « pratiques langagières (verbales et non-verbales) et des pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire » (Cicurel, 2002 : 156). Étant donné que les consignes s'actualisent dans l'activité prescriptive, la démarche de recherche s'articule en deux temps, tout d'abord à travers des enregistrements audiovisuels de séances de cours de FLE et ensuite par la réalisation d'entretiens d'auto-confrontation avec les enseignants. Il s'agit d'une étude qualitative qui se base sur des discours *sur* l'action, ces verbalisations étant « une source d'accès à des savoirs sur le métier d'enseignant et sur la perception que ce dernier en a » (*Ibid.* : 261). Cette mise en mots au travers des auto-confrontations sera étayée par certains préceptes de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) ainsi que par un usage complémentaire de l'entretien non-directif.

Cette recherche essaye de nourrir l'approche de cette pratique en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE. L'activité de prescription comme objet d'étude est au cœur des recherches de Véronique Rivière (2005, 2006, 2008). L'auteure a mené une analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique de ladite activité (2006). Entre autres, Rivière observe que l'activité prescriptive participe, à un niveau macro, à l'action didactique en cadrant et configurant l'activité sociale de la classe, notamment en analysant l'engagement des apprenants dans les activités. A ce sujet, si la passation de consignes est souvent réduite à des questions de formulations (ou de « bonnes » formulations), l'étude de Rivière (2006) permet dans une certaine mesure de rompre avec cette conception car elle porte un nouveau regard sur cette pratique. De ce fait, l'activité prescriptive de l'enseignant est essentiellement sous-tendue par une recherche constante d'équilibre, et c'est ce qui en fait sa particularité :

« l'étude de cas des engagements effectifs, de la relation interpersonnelle, des positions agentives, et des enjeux figuratifs montre que [l'enseignant] est confronté à la dimension psycho-sociale (les ressorts ou les motivations propres à chacun) de l'interaction en face-à-face, à des problèmes d'interprétation de la situation, aux identités situationnelles, à des enjeux de pouvoir et d'influence » (Rivière, 2006 : 468)

En outre, l'auteure montre également comment l'enseignant en situation prescriptive use de l'activité verbale orale qui est généralement complétée par des gestes à valeur sémiotique. Enfin, Rivière émet le vœu que se développe le « volet réflexif sur l'activité de prescription elle-même » qu'elle explique comme suit (cf. p.7) :

« de l'analyse des verbalisations des enseignants eux-mêmes sur leur propre activité menée avant et pendant (voire après) la classe, sur le vécu d'une interaction-cours, sur le projet qui les anime et la dimension psycho-sociale de leur agir (leurs intentions, leurs empêchements) qu'[elle n']a qu'effleuré en [se] concentrant sur l'interaction *in situ* » (Rivière, 2006 : 469).

Elle invite donc à comprendre « ce qui préside à l'activité de prescription, [à] comprendre sa rationalité par l'analyse praxéologique des discours produits en entretien (ante et post-cours) » (*Ibid.* : 470). La présente recherche s'inscrit dans cette visée en donnant la parole aux enseignants sur leur pratique prescriptive.

Si notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues, qui couvre le champ de l'enseignement / apprentissage des langues, elle se nourrit essentiellement des travaux de l'équipe de l'IDAP<sup>1</sup> dont nous avons utilisé différents concepts analytiques (répertoire didactique, flexibilité communicative, planification) pour nos analyses. Une des notions cardinales de cette équipe est l'agir professoral, entendu comme : « l'ensemble des actions verbales et non-verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte » (Cicurel, 2011a : 7). Selon Cicurel, pour étudier cet agir professoral, les chercheurs doivent travailler sur des données empiriques et aller à la rencontre des enseignants pour leur donner la parole. Cela permet d'avoir accès à des éléments non perceptibles par simple observation et permet un éclairage sur « leur logique d'action » (Rivière, 2006 : 470). A cet égard, comme signalé précédemment, la démarche de la présente recherche est en amont, l'observation directe de cours et en aval, l'auto-confrontation pour mener les enseignants filmés à la verbalisation de leurs actions et plus concrètement de leur activité prescriptive. Cette étude se donne comme objectif d'essayer de contribuer à la connaissance d'un des constituants de l'agir professoral.

Ce travail s'organise en trois parties. La première partie permet d'appréhender l'objet de recherche dans sa généralité pour progressivement comprendre ses enjeux dans le cadre de la classe et plus précisément dans la classe de langue étrangère.

Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord le réseau conceptuel associé aux consignes ainsi que les études qui se sont intéressées aux discours « d'incitation à l'action » (Adam, 2001). Ensuite, nous inscrirons la consigne dans le contexte scolaire, c'est-à-dire dans son lieu d'actualisation : la classe de langue. A ce sujet, nous mettrons en évidence les raisons pour lesquelles les consignes sont une des manifestations du contrat didactique. Par ailleurs, après avoir défini les types de consignes et leurs objectifs, nous nous intéresserons aux modalités de transmission, ce qui nous permettra de mettre en relief les variations auxquelles les consignes peuvent être soumises, telles que les reformulations et les ressources non-verbales dont usent les enseignants. Enfin, nous tenterons d'inscrire l'activité de prescription au sein de l'agir professoral. Cette dernière étape nous permettra de comprendre comment l'évolution des recherches fait, qu'à l'heure actuelle, les études relatives à l'activité des enseignants et plus particulièrement celles qui portent sur les discours d'enseignants sur leur action en classe, sont en pleine expansion. En somme, cette première partie permet d'explicitier les bases sur lesquelles se fondent cette recherche.

La deuxième partie de cette recherche présente le cadrage méthodologique. Nous préciserons la démarche et le protocole suivis. Nous y exposerons les choix retenus qui découlent en partie du positionnement théorique et qui permettront de répondre à la problématique. Nous présenterons l'échantillon retenu, détaillerons les phases du recueil de données et justifierons les outils de recherche utilisés tout en précisant leurs limites ainsi que les écueils rencontrés dans leur application.

1 *Interactions didactiques et agir professoral* du centre de recherches DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) à l'université Paris III.

La troisième partie est consacrée à l'analyse des données. Tout d'abord, pour chaque hypothèse, nous préciserons les outils descriptifs utilisés pour traiter les données recueillies. Ensuite, nous présenterons les étapes intermédiaires d'analyse des données qui nous permettront, chemin faisant, de valider ou d'infirmer les hypothèses de cette recherche et de répondre à la problématique qui sous-tend cette étude. Pour clore cette partie, nous synthétiserons les apports de cette recherche et porterons un regard critique sur les résultats obtenus en apportant des éléments de réponses provisoires.

# PARTIE I : PLACE DE L'ACTIVITE DE PRESCRIPTION. EN CLASSE DE LANGUES ET AU SEIN DE L'AGIR PROFESSORAL

Notre travail de recherche porte sur l'activité de prescription, entendue de façon générale<sup>2</sup> comme ce que fait l'enseignant en situation d'enseignement, face à son public, au travers d'injonctions, de consignes ou d'instructions. Cette activité contraint plus ou moins fortement l'activité des apprenants car son but premier est de mettre en action ces derniers, soit en leur demandant de réaliser une action (faire-faire), soit en sollicitant une production de parole (faire-dire). Ces actes sont variés parce qu'ils doivent être orientés et adaptés aux objectifs précis de chaque activité. Par ailleurs, l'activité de prescription est, comme nous allons le voir, soumise aux types de consignes (écrites ou orales), au groupe-classe, aux paramètres propres à un cours (le temps, l'espace, le matériel, etc.) et également à l'enseignant. Alors, l'enseignant réalise une passation de consignes que nous avons dénommée « multimodale » car elle se manifeste par la parole (lecture, reformulation, etc.) et peut être accompagnée d'autres de gestes et de regards. Une consigne écrite peut être par exemple reformulée, une instruction peut ne pas être comprise et par conséquent un travail d'explication au tableau est nécessaire, ou des gestes viennent aider ou accompagner la compréhension sémantique ; les cas de figures peuvent être très hétérogènes et éclectiques car chaque moment prescriptif est unique (de par le public, la tâche, l'objectif) mais aussi parce que chaque enseignant a son propre répertoire pédagogique dans lequel il puise les ressources qu'il décide de mettre en place lors de la passation de consignes. Ces choix seront effectués soit par anticipation (préparés en amont de la classe) soit « dans le vif » de l'action (décidés à l'instant même lors de l'interaction didactique).

Afin de comprendre les enjeux de cette activité qui est ancrée dans le métier d'enseignant, nous traiterons dans cette première partie de notre travail des enjeux de l'activité de prescription en classe de langue et de l'éventuelle place qu'elle occupe au sein de l'agir professoral.

## 1 La consigne et l'activité de prescription : cadre conceptuel

Dans ce premier point, nous aborderons le cadre conceptuel de la consigne et l'activité de prescription. Pour ce faire, dans un premier temps, nous nous attacherons donc à des aspects définitoires. Dans un deuxième temps, nous tenterons de présenter succinctement des études relatives aux consignes afin d'en relever des éléments de réflexion pertinents pour cette recherche. Finalement, nous porterons notre attention sur les recherches en Français Langue Étrangère<sup>3</sup>. Ce parcours nous permettra d'établir le socle théorique de notre mémoire de recherche.

### 1.1. Parcours sémantique

D'après nos lectures, nous avons pu constater qu'un large réseau conceptuel est souvent associé aux consignes, que l'on trouve sous les appellations prescription, tâche, instruction, procédure, injonction, etc. S'il y a diversité d'appellations, c'est en raison du caractère transversal et disciplinaire du concept de *consigne*. De ce fait, de nombreux travaux ont été publiés et ce, dans différents champs disciplinaires. Comme nous allons le voir, la consigne n'est pas une notion cloisonnée.

D'un point de vue historique, si nous considérons la définition du *Dictionnaire historique de la langue française* (2010), le verbe *consigner* est emprunté au latin *consignare* qui signifie « marquer d'un signe, d'un sceau ». Le dictionnaire signale que le sens du verbe se tourne au XV<sup>e</sup> siècle vers l'« idée d'enregistrer quelque

<sup>2</sup> Voir ci-après une définition plus précise en 1.1. *Parcours sémantique*, p.10.

<sup>3</sup> Par la suite Français Langue Étrangère sera désigné par FLE.

chose dans certaines conditions, à commencer par celle de remettre de l'argent sous garantie » . En 1762, le dictionnaire de l'Académie française<sup>4</sup> définit la consigne comme « l'ordre que donne une sentinelle, celui qui la pose » . De nos jours, le mot consigne conserve l'idée d'ordre qu'il faut suivre, ce qui suppose une source ou émetteur et un destinataire qui doit « faire ». Notons alors qu'en contexte scolaire, le terme consigne, qui dans un premier temps était associé à une restriction ou punition<sup>5</sup> désigne « toute injonction donnée à des élèves [...] pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.) » (Zakhartchouk, 1999 : 18). En outre, selon le *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, la consigne est « un discours visant la réalisation d'une tâche » (Cuq : 2003). Dans ces définitions nous retrouvons un aspect commun : la requête. Il s'agit d'une demande transmise explicitement qui vise en l'occurrence la réalisation d'une ou plusieurs tâches.

Un autre terme qui rejoint cette idée, et qui est au cœur de notre réflexion, comme nous le verrons est le substantif « prescription ». Empruntée au latin, la forme verbale *prescrire* signifiait « écrire en tête, mettre en titre, mentionner d'avance, mettre en avant »<sup>6</sup>. Le substantif, *prescription* s'inscrit d'abord dans le domaine du droit « pour défendre une cause préliminaire, une objection préalable soulevée par le défendeur, fondée notamment sur l'écoulement d'un certain laps de temps » (*Dictionnaire historique de la langue française* : 2010) mais dans son appellation courante le terme désigne une règle, un précepte, un commandement.

Nous observons donc qu'il y a dans ces acceptions une idée d'anticipation d'une action à venir. Cette signification se retrouve dans le contexte auquel nous nous intéressons, à savoir le cours de langue. Ainsi, Véronique Rivière définit l'activité de prescription, émanant de l'enseignant, comme « l'activité langagière [...] qui incite à l'action et vise la transformation de l'autre et, en l'occurrence, de ses savoirs et savoir-faire langagiers dans la langue étrangère ou seconde [et qui] se déploie en injonctions (dire de faire), en consignes liées à une tâche (dire quoi faire), ou en instructions (dire comment ou pourquoi faire) » (2008 : 51). Dans cette activité de prescription, partie intégrante du métier d'enseignant, il existe effectivement un travail de préparation en amont de la transmission effective en cours de langue selon les objectifs prévus. Cette préparation s'actualise dans le cours même (en interaction didactique) puisque les apprenants sont censés réaliser ce qui est demandé. Nous pouvons souligner l'importance de cette incitation à l'action qui se situe comme l'indique Rivière « du côté du faire » (2006 : 64) puisque sans la réalisation de la tâche les objectifs d'apprentissage ne peuvent être atteints.

Dans le réseau conceptuel lié à la consigne, nous devons aussi nous référer au terme *injonction*. D'un point de vue historique, selon le *Dictionnaire Historique de la langue française* (2010), il s'agit d'un emprunt savant (1295) au bas latin *injunctio* « action d'imposer » et « ordre », mot formé sur *injunctum* « appliquer dans ou sur », « imposer ». Le mot injonction se dit de l'action d'ordonner expressément. Comme nous le verrons, des études menées sur les discours qui « disent de et comment faire » (Adam, 2001a : 20) emploient l'adjectif *injonctif* pour s'y référer. De même, Véronique Rivière dans un essai de conceptualisation de l'activité prescriptive inclut cette notion pour parler des énoncés injonctifs qui sont formulés dans la salle de cours « dans le *hic et nunc* de l'interaction [liés] par exemple au déroulement et à la gestion des échanges » (2006 : 65) et qui par conséquent n'appartiennent pas à la préparation en amont du cours.

Un dernier substantif appartenant au vaste réseau conceptuel que nous étudions est *instruction*. Il est intéressant de relever tout d'abord, qu'il « apparaît pour désigner ce qui sert à instruire, spécialement une directive donnée par une autorité supérieure à un subordonné » (*Dictionnaire historique de la langue française*, 2010) . C'est à la fin du XV<sup>e</sup> siècle, que le mot a le sens d'« action de communiquer des connaissances à quelqu'un » (*Ibid.*) ; ce

4 Définition tirée du site de l'ATILF, à l'adresse < <http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=consigne> > [consulté le 12 janvier 2012]

5 Dans ce sens, elle s'inscrit dans le sens du verbe *consignare* qui au XVIII<sup>e</sup> réintroduit la signification de 1467, à savoir, « maintenir prisonnier par mesure d'ordre, de punition ». Notons, que le *Dictionnaire de la langue française* (2010) indique à ce titre que le terme est supplanté par le terme familier *coller*.

6 Définition tirée du site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, à l'adresse <<http://www.cnrtl.fr/definition/prescription>> [consulté le 12 janvier 2012]

ne sera par ailleurs qu'au XVI<sup>e</sup> siècle qu'il sera employé au sens de « savoir de l'homme instruit » . Selon le dictionnaire cité, c'est au XVIII<sup>e</sup> siècle que la signification du terme instruction met au premier plan l'idée de donner des précisions car sa définition est « mode d'emploi pour servir de quelque chose » qui insiste donc sur le plan formel. En ce sens Rivière, dans un contexte d'enseignement, signale que les instructions données lors de l'activité prescriptive portent « davantage sur le contenu informationnel, référentiel que sur [l'] aspect communicationnel et procédural » (2006 : 30) car ce sont les instructions qui signalent aux apprenants comment faire.

Ce survol terminologique nous a permis d'approcher les constituants de l'activité de prescription (selon la définition de Rivière, cf. PARTIE I, 1.1. *Parcours sémantique*, p.10). Nous pouvons mettre en relief un trait commun présent à plus ou moins fort degré dans toutes les notions, à savoir la présence d'un émetteur et un destinataire, le premier ayant un certain pouvoir sur le deuxième car c'est de lui qu'émanent les consignes, instructions ou injonctions. De ce fait, le récepteur est censé suivre ce qui lui est indiqué, entendu comme une contrainte (qui se manifeste par une action). Ceci est en lien avec la notion de but qui est alors la raison qui motive telle ou telle consigne, instruction ou injonction. En contexte scolaire ce sera l'objectif pédagogique qui sera la « raison d'être » du choix de l'activité et par conséquent des moyens mis en place pour la réaliser (consignes, instructions, etc).

Cette première approche se doit d'être complétée par les apports qui ont émané de différents champs disciplinaires et c'est ce que nous allons aborder dans le point suivant.

## 1.2. Perspectives d'analyse des discours d'incitation à l'action<sup>7</sup>

En 2001, la revue *Langages* s'est donnée comme entreprise de « faire le point sur les études [...] conduites à propos des discours procéduraux<sup>8</sup> dans plusieurs champs de la connaissance en relation avec les sciences du langage, notamment la psycholinguistique textuelle » (Garcia-Debanc, 2001 : 5). Pour ce projet, différentes approches sont réalisées parmi lesquelles nous retenons :

- d'une part une approche linguistique qui aborde les problèmes de typologie et de caractérisation des discours procéduraux
- d'autre part une approche à orientation cognitive qui s'intéresse au traitement cognitif de ces discours par les éventuels utilisateurs (saisie, compréhension et interprétation).

Nous nous intéresserons tout d'abord aux interrogations de la première approche. Partant du constat qu'il existent des régularités observables dans les genres de la narration, de la description, de l'argumentation et de l'explication, les chercheurs<sup>9</sup> se demandent s'il pourrait être de même pour les genres<sup>10</sup> procéduraux. Jean-Michel Adam (1987, 1992, 2001) se penche sur la question non sans souci car il peaufinera ses analyses au fur et à mesure de ses analyses. En 2001 l'auteur observe des régularités compositionnelles ainsi qu'une homogénéité sémantique et micro-linguistique (2001a : 21). Malgré ces aspects communs, faute de pouvoir créer une catégorisation étanche<sup>11</sup>, Adam décide de parler d'« airs de famille » (*Ibid.* : 10). Mais si cette dénomination montre l'hétérogénéité de ces types de discours, leur approche linguistique<sup>12</sup> a surtout permis de mettre en relief un point qui leur est commun, à savoir, leur « finalité pratique » (*Ibid.* : 12). C'est ainsi que Jean-Michel Adam précise que

<sup>7</sup> Nous reprenons ici l'expression proposée par Jean-Michel Adam (2001 : 19).

<sup>8</sup> Nous entendons ici les discours procéduraux comme des « textes qui prescrivent des actions » (Garcia-Debanc, 2001 : 3) qui peuvent prendre la « forme de genres textuels aussi divers que les modes d'emploi, recettes de cuisine, posologie de médicaments, notice de montages [...] très souvent utilisés dans la société, que ce soit dans l'enseignement ou dans le monde du travail. » (*Ibid.*)

<sup>9</sup> Voir à ce sujet les éditions de l'année 2001 des revues *Langages*, 141 et *Pratiques*, 111/112, qui s'intéressent aux textes procéduraux.

<sup>10</sup> Nous nous référons à ces genres, sous l'appellation de « genres procéduraux » ou « textes procéduraux » sans entrer dans la différenciation entre genre et texte étant donné qu'il existe un flottement terminologique dans les publications que nous avons lues.

<sup>11</sup> Jean-Michel Adam montre bien la difficulté de cette catégorisation en s'interrogeant comme suit « les différences ne sont-elles pas au moins aussi importantes que les ressemblances? » (2011 : 227).

<sup>12</sup> Approche qui a permis de relever par exemple « la présence massive de prédicats actionnels : de l'interdiction d'agir (« Défense de fumer ») à l'injonction d'agir de façon procédurale (« Sonnez et entrez »), en passant par la représentation d'actions successives et de protocoles d'actions [mais aussi] ces textes comportent beaucoup d'organismes et d'adverbes temporels [...] ainsi que d'organismes et d'adverbes locatifs. » (Adam, 2011 : 227)

ces discours mettent « plus l'accent sur le *faire* que sur son guidage, sur les injonctions-instructions et surtout sur les conseils qui l'accompagnent » (Adam, 2001a : 12). C'est la raison pour laquelle l'auteur propose de regrouper ce genre de discours sous l'appellation « discours d'incitation à l'action » (Adam, 2011 : 233) :

« Dans tous les cas, il s'agit de faire-faire quelque chose à quelqu'un, de l'y inciter plus ou moins fortement, de lui garantir la vérité des informations fournies et, autre aspect du contrat implicite qui lie les interactants, de lui garantir que s'il se conforme aux consignes-instructions, s'il respecte les procédures indiquées, il parviendra au but visé » (Adam, 2001b : 26).

Pour conclure sur cette approche linguistique, il est important de préciser, que les textes d'incitations à l'action étudiés « émanent d'un expert dont la présence est effacée » (Adam, 2001b : 23). A cet égard, leur nature écrite renforce le « retrait [de l'énonciateur] » (*Ibid.*). En contexte de classe, les « textes déclencheurs » des manuels (cf. point 2.3.1. *Classification des consignes*, p.20) répondent à cette caractéristique mais dès que des reformulations ou des ajouts de consignes ont lieu, c'est l'enseignant lui-même qui devient l'émetteur. Par ailleurs, au vu des données recueillies pour cette recherche, en activité prescriptive, nous pouvons dire que le rôle de l'émetteur (l'enseignant) et des récepteurs (apprenants) sont activés dans l'interaction didactique.

Quant à l'approche à orientation cognitive, elle s'inscrit dans une approche explicative. A cet égard, Laurent Heurley signale qu'elle cherche « à comprendre et à expliquer les processus cognitifs qui sont impliqués dans la conception/rédaction et l'utilisation de textes procéduraux » (2001a : 14). Ladite approche prend en compte les processus mentaux qui entrent en jeu lors de la lecture et de la réalisation des consignes. Or, comme le signale l'auteur, bien que les études inscrites dans cette approche permettent d'appréhender les processus mentaux mis en œuvre lors de l'utilisation des textes procéduraux, elles se limitent à des études réalisées « en laboratoire (rarement sur le terrain) dans un souci constant de contrôle des variables étudiées » (*Ibid.*). Heurley va donc s'intéresser aux textes procéduraux en mettant l'accent sur le lien entre auteur et utilisateur et sur le processus d'exécution.

Tout d'abord, Heurley définit le fonctionnement des textes procéduraux comme étant une activité sociale ou *joint action* qui serait donc « orientée vers un but » (2001b : 64) et qui supposerait « un processus bipolaire dont les pôles sont reliés par des ponts à la fois physiques et cognitifs » (*Ibid.*). Par ailleurs, comme nous l'avons signalé, ce qui est mis en avant est la présence d'un auteur et d'un utilisateur, c'est-à-dire des pôles suivants :

- le pôle conception/rédaction
- le pôle utilisation (lecture, compréhension et exécution)

Selon Heurley ce dernier peut permettre un « processus de transformation » (*Ibid.* : 71) qui entraînerait alors trois phases, à savoir « une phase cognitive, une phase associative et une phase autonome » (Anderson, 1955, cité par Heurley, 2001b : 71). C'est ce processus qui permet l'acquisition de connaissances procédurales manifestées objectivement par des actions (Parkin, 1994, cité par Heurley, *Ibid.*).

Dans un contexte scolaire les deux pôles seraient l'enseignant et les apprenants. Ces derniers sont amenés, en situation prescriptive à suivre des consignes en respectant des procédures et en tenant compte des injonctions. Pour ce faire les apprenants passent par une phase cognitive (Heurley, 2001b : 72) afin de réaliser la tâche. Dans cette étape qui est nécessaire à l'apprentissage l'apprenant est dans ce qu'Heurley dénomme le « processus de transformation » (*Ibid.*).

Ce bref parcours des différentes approches possibles des textes procéduraux nous permet de dégager une notion clé, à savoir l'action. En effet, ces textes demandent à l'utilisateur de « faire ». Si nous nous intéressons au cadre de la classe, comme nous l'avons indiqué, les apprenants ont affaire de façon régulière à des textes procéduraux. Il y a donc « incitation à l'action » mais celle-ci sera guidée par l'enseignant au travers de l'activité de prescription. Comme nous pouvons voir, c'est le cadre lui-même qui a un rôle fondamental : le cours a lieu dans un espace commun où les deux pôles (émetteur et récepteur) sont présents. Les consignes peuvent être reformulées,



complétées, etc. au gré des utilisateurs. Ce fait, comme le signale Rivière, le discours prescriptif est un « discours (de l'action) en interaction » (2006 : 73). Nous verrons plus avant (point 2, *La place de l'activité de prescription en classe de langue*, pp. 15-20) comment le cadre communicatif de la classe influence l'activité prescriptive.

### 1.3. Contexte scolaire et consigne

Dans ce point, nous allons voir comment les consignes ont occupé progressivement une place grandissante dans le contexte scolaire. Pour ce faire, nous nous intéresserons à différentes études qui ont porté leur attention sur les consignes en contexte scolaire et dégagerons les apports les plus saillants.

D'après Zakhartchouk « l'émergence d'un questionnement sur les consignes » (2000 : 62) a lieu dans les années 80 et surtout 90. Selon l'auteur (2004 : 72) deux raisons sont à la source de cet intérêt :

- un grand nombre d'élèves ne maîtrisent pas « les codes de l'école, mal à l'aise avec l'implicite, peu aptes à saisir le sens de ce qui leur était demandé et [restent] trop souvent prisonniers d'une lecture superficielle des consignes de travail » (*Ibid.*);
- « parallèlement, la montée en puissance de l'idéologie de l'*autonomie* ; les élèves doivent être autonomes, on ne doit pas les assister ; c'est après une lecture silencieuse, seuls, face à la consigne, qu'ils doivent agir en se débrouillant » (*Ibid.*).

Nous pouvons constater que la nature des difficultés est en lien avec la compétence lectrice des élèves. De ce fait plusieurs publications voient le jour afin de d'apporter des outils qui puissent aider à améliorer cette compétence, la première en date est la publication de Jean-Michel Zakhartchouk et Florence Castincaud (1987) *Lecture d'énoncés et consignes* ; et d'autres verront le jour, comme *Les consignes au collège : enseignants surveillez vos demandes* de Jean-François Batisse (1989).

Dans les années 90 les publications sur le sujet se multiplient et nous pouvons nous interroger sur le lien avec le contexte politique. En effet, la loi d'orientation de 1989 instaure les évaluations des acquis des élèves ainsi que l'évaluation à l'entrée de la sixième. Cette loi met l'élève au centre du système éducatif et, pour ce qui est des évaluations, demande aux enseignants une attention particulière aux consignes car comme le signale Zakhartchouk ils savent que les élèves vont être « confrontés à des consignes écrites, pas du tout reformulées à l'oral, ce qui pour beaucoup était une rupture avec les pratiques habituelles de l'école primaire » (2000 : 63). Par conséquent cette loi va permettre, entre autres, de repenser le rôle des consignes. Zakhartchouk signale que « se préoccuper de la façon dont [les] élèves comprennent les consignes scolaires fait désormais partie intégrante de la mission de l'enseignant, ce qui est relativement nouveau » (2000 : 61). Cette préoccupation suppose alors un travail pédagogique sur les consignes. Ce travail met au premier plan les élèves mais aussi les enseignants, ces deux niveaux sont expliqués ci-après (Zakhartchouk, 2001 : 179) :

- « le travail porte sur l'élaboration des consignes par l'enseignant, la formulation choisie, la manière dont elles sont données, leur place dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ;
- le travail porte sur la lecture des consignes par les élèves, les capacités à mettre en oeuvre pour s'approprier vraiment celles-ci, les compétences à acquérir pour être efficaces »

Pour le travail du côté de l'élève l'auteur, met en garde face à l'idée répandue de la recherche de la bonne consigne ou de la consigne idéale, et défend la mise en place « d'un véritable enseignement méthodologique , mais aussi stratégique » (2004 : 71). Pour ce faire, il propose des outils (activités, fiches à compléter par l'élève, etc.) qui font « réfléchir les élèves en développant des activités meta et [qui leur font] acquérir de bons automatismes en les faisant passer du noviciat à l'expertise » (*Ibid.* : 79). A titre d'exemple, il propose de faire compléter un tableau en répondant aux questions suivantes : « De quoi as-tu besoin pour répondre à cette consigne ? », « Quel est le



verbe de la consigne ? », « Combien de temps vas-tu mettre ? », « Quelle est l'intention du professeur en te donnant ce travail à faire ? », « A quoi va ressembler ta réponse ? » (Zakhartchouk, 2004 : 75). L'auteur insiste sur le besoin de mettre les élèves en situation active et réflexive.

Quant au travail du côté de l'enseignant, Zakhartchouk propose également un travail réflexif qui doit débiter au moment même de la conception de la consigne. Pour mener à bien cette tâche, il faut selon l'auteur, que l'enseignant se pose des questions précises sur la fonction de la consigne et sur ce qu'il attend des élèves en passant par les supports, les modalités de travail, etc. Il établit alors une passerelle entre « l'élaboration de la consigne [et] l'activité de l'élève en classe » (2000 : 66). Nous reprenons ci-dessous les questions proposées :

- pour élucider la fonction : La consigne a-t-elle pour but de faire entrer l'élève dans la tâche ? De vérifier des connaissances ? D'établir un état des lieux initial ? (*Ibid.* : 65).
- pour guider les choix de l'enseignant : pourquoi je donne cette consigne ? Quel est mon objectif ? Est-ce que la compréhension de la consigne est partie intégrante de la tâche, ce qui justifie une certaine complexité, ou, au contraire, l'introduction d'une certaine complexité ne risque-t-elle pas de m'interdire d'évaluer ce qui est vraiment en jeu ? Est-ce qu'il est nécessaire d'expliciter, de décomposer la consigne ? Est-ce que je vais me préoccuper de la manière dont vont être données ces consignes ? Comment vais-je intervenir pendant ce travail ? Le facteur temps sera-t-il un facteur de réussite ? (*Ibid.*)

Nous pouvons remarquer que les enjeux des consignes sont nombreux et que la formulation de la consigne doit être envisagée par l'enseignant en se projetant dans la classe, car c'est à ce moment que commence le travail effectif : la passation pour l'enseignant et la réalisation pour l'apprenant.

L'auteur appelle de ses vœux un prolongement des études sur les consignes et suggère, entre autres, des recherches sur les pratiques d'enseignement qui permettraient « de quitter le domaine rassurant du *travail prescrit* pour entrer dans celui du *travail réel* » (2000 : 78). C'est dans cette visée que s'inscrit ce travail de recherche et ce, du côté de l'enseignant et dans le cadre de l'enseignement du FLE.

Peu de recherches portent sur la consigne en classe de FLE ; Beaucourt (1995) s'intéresse à l'influence du facteur culturel et Gratton (2001) au rôle de guidage de la consigne en enseignement universitaire de FLE. Véronique Rivière (2005, 2006, 2007, 2008) a, quant à elle, considérablement élargi les frontières de la consigne. Violaine Bigot (2011) met en relief ce que l'apport de Rivière (2006) a supposé, ainsi :

« loin de limiter son étude à l'analyse énonciative ou même interactionnelle des consignes données par les enseignants, elle a montré comment le recours aux théories de l'action, et notamment à la notion « d'attentes réciproques » telle que Sensévy (2001) la définit dans sa relecture de la notion de « contrat didactique » pouvait permettre d'enrichir et de dépasser l'analyse linguistique de cette pratique professionnelle » (Bigot, 2011 : 27).

Rivière adopte une conception large du discours, d'où l'appellation de prescription (cf. point 1.1, page 10) et non pas de consigne. L'étude de Rivière (2006) ne peut être condensée en quelques lignes, or il nous semble pertinent de relever certains axes analysés. D'une part, l'activité de prescription est soutenue par l'aspect intentionnel et planificateur. De ce fait, si ladite activité est le reflet d'une planification, l'enseignant est très souvent amené à réorienter la séance de cours, dans le vif de l'action. D'autre part, Rivière analyse la dimension interlocutive, qui met en évidence combien l'organisation des échanges en contexte prescriptif peut être hétérogène (et ce, par exemple, selon le type de public). Par ailleurs, l'auteure aborde, ce qu'elle dénomme la dimension praxéologique de l'activité de prescription, et à cet effet elle met en relief le rôle de cadrage de l'activité ainsi que la nature des engagements que ladite activité peut déclencher. Également, Rivière s'intéresse à la dimension intersubjective, en abordant les enjeux des relations interpersonnelles. Enfin, l'auteure s'intéresse à la matérialité sémiotique de l'activité de prescription. En vue d'enrichir les études sur l'activité de prescription, Rivière (2006)

plaide pour des recherches qui s'appuieraient sur des entretiens (*ante* et *post* cours) afin d'essayer de dégager la « logique d'action » de cette pratique (Rivière, 2006 : 470). Cette recherche essaye, en partie, de répondre à cette question en s'intéressant au discours des enseignants de FLE sur leur activité prescriptive.

## 2 La place de l'activité de prescription en classe de langue

Dans ce deuxième point, nous allons inscrire notre sujet de recherche dans son contexte et lieu d'actualisation, à savoir la classe de langue. Dans un premier temps nous aborderons de façon générale la classe de langue, en nous attachant très particulièrement au contrat didactique, en raison de son importance pour notre approche. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux rôles de la consigne afin de dégager les objectifs généraux et les enjeux de celle-ci. Dans un troisième temps, nous traiterons, d'une part, des différentes typologies de consignes et d'autre part, de la variété de paramètres qui entrent en jeu au moment de la communication prescriptive. Ce point nous permettra, chemin faisant, d'observer et de comprendre les tenants et les aboutissants de l'activité prescriptive.

### 2.1. L'inscription de la consigne en classe de langue

Afin d'inscrire la consigne en classe de langue nous présenterons tout d'abord le type de communication qui s'y joue pour ensuite expliquer dans quelle mesure l'activité de prescription est une des manifestations du contrat didactique.

#### 2.1.1. La classe de langue étrangère : une communication didactique

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca définissent la classe comme « un concept méthodologique [dont] le problème didactique est de recréer artificiellement mais efficacement des conditions d'appropriation linguistique, qui, hors système didactique ne sont pas ou très peu contraintes par l'espace et le temps : la classe est donc un lieu où se focalise la procédure de compression » (2005 : 125). Cuq signale ces deux types de compressions (de l'espace et du temps) mais aussi « une compression disciplinaire » (Cuq, 2003 : 42). Cette compression disciplinaire relève des choix des contenus qui sont généralement pris en charge par l'institution ou en partie par l'enseignant. Cuq et Gruca précisent qu'il revient à « la partie guidante [l'enseignant] l'initiative du choix parce qu'elle considère qu'elle sait mieux [...] ce qu'il conviendra d'offrir à l'apprenant pour qu'il mène à bien son entreprise d'appropriation » (2005 : 129). Toutefois, il est à noter que les contenus précis peuvent être négociés au sein même de la classe<sup>13</sup>.

La classe est un « lieu institutionnel de transmission » (Rivière, 2006 : 140), un « lieu d'enseignement/apprentissage » (Cicurel, 2002 : 2) et notamment « un lieu de parole » (*Ibid.* : 4). La communication didactique qui se déroule dans ce lieu a comme « but de vouloir rendre un ou plusieurs des interlocuteurs plus savants, plus habiles, plus compétents » (*Ibid.*, 2011 : 21). Par ailleurs, ce *lieu de parole* est fortement marqué par le statut et les attentes des interactants. Selon Pierre Bange (1994, cité par Rivière, 2005b : 3) « les échanges de paroles manifestent dans leur structuration la conception qu'ont les interactants de leurs rôles complémentaires de maître et d'élèves, c'est-à-dire leurs attentes réciproques de comportement en vue de la réalisation de ces buts, enseigner et apprendre ». En outre, il existe entre ces interactants un lien qui est propre à cette communication à « visée didactique » (Cicurel, 2011a : 22) qui est entendu par Gabrielle Pallotti comme suit :

La relation fondamentale qui distingue une classe de langue d'autres milieux d'acquisition est celle que De Pietro, Matthey et Py (1989) qualifient de « contrat didactique » : une ou plusieurs personnes ont la responsabilité de rendre possibles chez d'autres personnes des processus d'apprentissage de la L2. Les deux parties sont averties de

<sup>13</sup> Nous pensons, par exemple, à la démarche dénommée « pédagogie de contrat » où des choix peuvent faire objet de contractualisation.

ce type de rapport, dans la mesure où elles l'ont défini au préalable, même de manière plus ou moins tacite<sup>14</sup> : c'est pourquoi on parle de contrat (Pallotti, 2002 : 6).

Selon Rivière, ce contrat suppose du côté de l'enseignant, considéré comme « expert<sup>15</sup> de la langue » (2005 : 1), de donner aux apprenants des « occasions de prise et de saisie des formes de la langue par des procédures d'étayage, par des activités didactiques et un discours pédagogique, permettant à l'enseignant de contrôler une partie des acquisitions de l'apprenant » (*Ibid.*). Par ailleurs, comme le signale Patrick Charaudeau (1993), ce contrat didactique entendu comme « finalité de transmissions de savoirs » (*Ibid.* : 3) active généralement, des relations contractuelles, avec des caractéristiques propres. L'auteur signale qu'il est des conditions *sine qua non* pour que l'acte de communication se réalise, à savoir :

- « le principe d'interaction : qui définit l'acte de communication comme un phénomène d'échange entre deux partenaires.
- le principe de pertinence : qui exige d'une part que l'interlocuteur puisse supposer que le locuteur a une intention de parole qui donnera à l'acte sa raison d'être et d'autre part que ceux-ci aient en commun un minimum de données qui constituent cet acte (savoirs partagés).
- le principe d'influence : qui pose que ce qui motive l'intention du sujet parlant s'inscrit dans une finalité actionnelle. Selon ce principe, tout acte de communication est une lutte pour la maîtrise des enjeux de la communication.
- le principe de régulation : qui détermine, à la fois, les conditions pour que les partenaires de la communication entrent en contact et se reconnaissent comme partenaires légitimés, et les conditions pour que se poursuive et aboutisse l'échange communicatif ».

Dans le contexte de la classe ce contrat de communication se manifeste tout d'abord par un cadre participatif régulé par l'enseignant où les apprenants peuvent intervenir (prise de parole spontanée ou guidée). Par ailleurs l'enseignant est censé avoir « une compétence de savoir et de savoir-faire en relation avec la finalité du contrat (il y a un savoir à transmettre/il sait le transmettre) » (Charaudeau, 1993 : 4). L'apprenant est supposé avoir une « double compétence : d'apprentissage et de compréhension. D'apprentissage, dans la mesure où on le suppose apte à acquérir du savoir ; de compréhension [car] on peut supposer qu'il a la capacité de comprendre ce que l'on va lui enseigner » (*Ibid.*).

Cicurel indique que la communication didactique est essentiellement définie par les buts à atteindre (2011 : 24). Dès lors, cette « visée didactique » (*Ibid.* : 22) sous-tendue par le contrat didactique influence aussi les interactions qui se déroulent au sein de la classe de langue. Ainsi, par exemple, l'enseignant (comme indiqué ci-dessus) dirige les tours de paroles dans la plupart des cas, énonce les consignes, etc. Les apprenants, eux, acceptent d'être corrigés et ils respectent et réalisent les activités demandées. Les rôles interactionnels de l'enseignant et des apprenants sont donc fortement marqués de par le contrat.

Cuq et Gruca signalent que, dans l'interaction didactique d'une classe de langue, se tisse une coconstruction<sup>16</sup> du savoir qui « suppose une action [...] concertée des différentes parties prenantes au contrat didactique » (*Ibid.* : 133). D'autre part, il est aussi un élément qui joue un rôle important dans ce contexte interactionnel, à savoir l'intercompréhension. Bange (1996, cité par Rivière, 2005b) désigne l'intercompréhension comme « le processus par lequel les partenaires de l'interaction établissent une analogie dans les attributions de

14 Selon Jo Arditty cette appréciation doit être revue car « on ne peut pas dire [que le contrat est] librement négocié car [il est] souvent imposé » (1999 : 16)

15 Selon Jo Arditty « le statut d'expert de l'enseignant est garanti par l'institution » (*Ibid.* : 16)

16 Cette action est expliquée comme suit : « [...] en classe de langue comme dans les autres situations d'enseignement/apprentissage, le travail de didactisation consiste pour le maître à compresser ses savoirs pour en faire des informations opératoires, qui, traitées par l'apprenant au moyen d'outils théoriques, deviendront pour lui des savoirs authentiques si elles se manifestent par des savoir-faire. C'est cette opération que nous appelons coconstruction des savoirs. (Cuq et Gruca, 2009 : 133). Précisons que cette notion est empruntée au socio-constructivisme, courant qui insiste, entre autres « sur le rôle majeur des interactions sociales » pour que l'apprentissage est lieu ; l'apprentissage étant « une activité mentale de réorganisation du système de pensée et des connaissances » (informations tirée du site <<http://www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf>> [consulté le 19 avril 2013]). C'est donc l'interaction avec les autres qui permet la construction de connaissances ; en classe c'est l'interaction didactique elle-même qui offre ce cadre qui favorise l'apprentissage.

sens aux énonciations, suffisante pour permettre un déroulement satisfaisant de l'interaction ». Cette intercompréhension fait que les interactants portent une attention particulière aussi bien sur le plan métalinguistique que métacommunicatif. Cette attention, qui existe aussi hors contexte éducatif (entre locuteurs natifs, par exemple) est très forte dans le cadre de la classe de langue et influence par conséquent les échanges qui s'y déroulent.

Après avoir vu les enjeux de la communication didactique en classe de langue et le rôle du contrat didactique, nous allons à présent voir dans quelle mesure les consignes sont une manifestation de ce contrat.

### 2.1.2. La consigne : la manifestation d'un contrat didactique

Le contrat didactique détermine entre autres, les attentes et les comportements des participants. De ce fait, une des fonctions attendues de l'expert-enseignant est de mettre en place des activités didactiques<sup>17</sup>. Ces dernières sont entendues comme vecteur de l'appropriation et sont transmises aux apprenants à travers les consignes. Les consignes sont donc l'enveloppe langagière, écrite ou orale, des activités.

Avant de présenter différentes conduites identifiables entre les interactants lors de la transmission de consigne et liées au contrat didactique, nous allons brièvement définir ces activités articulées par les consignes.

Les activités didactiques doivent s'inscrire dans une logique d'adaptation aux objectifs d'apprentissage visés. Ainsi, la formulation d'objectifs « oblige le professeur à rendre cohérents les trois principaux éléments de son cours » (*Les mémos de l'IPM*, 2006<sup>18</sup>), c'est-à-dire les objectifs, les méthodes d'enseignement et les moyens d'évaluation. Pour le cas précis de la méthodologie, d'après mes observations de cours, il me semble pertinent de signaler que la transmission de consignes pourrait être un reflet ou une manifestation de la méthodologie d'enseignement dans laquelle s'inscrit l'enseignant. A titre d'exemple, l'activité de prescription peut favoriser par exemple plus ou moins fortement une certaine autonomie chez l'apprenant. Par ailleurs, la focalisation sur la production finale ou sur le processus de réalisation de l'activité didactique peut révéler comment le professeur envisage l'enseignement/apprentissage de la langue.

Pour ce qui est des consignes comme révélatrices du contrat didactique, nous pouvons considérer que certaines conduites chez l'enseignant et chez l'apprenant en sont des indices. Du côté de l'enseignant lorsque le « schéma d'une activité didactique » (Cicurel, 2002 : 5) n'est pas compris par les apprenants, il « rappelle le fonctionnement, en donne la légitimité, et expose la manière de le réaliser, un peu comme on exposerait les règles d'un jeu » (*Ibid.*). Cette conduite de l'enseignant est attendue et est généralement implicite au contrat didactique. Une autre conduite liée à ce contrat est la reformulation. L'enseignant reformule les consignes aussi bien parce qu'une demande est explicitée par un ou des apprenants, que par sa propre observation du public (postures ou regards qui montrent le doute ou l'incompréhension). Également, la reformulation peut être réalisée par conviction pédagogique<sup>19</sup>. Ces pratiques récurrentes peuvent donc être comprises comme attendues par les interactants.

Du côté des apprenants, ils sont assujettis à des obligations car la réalisation de l'activité suppose qu'ils comprennent les consignes. Ces dernières sont « un discours intermédiaire entre l'activité demandée et sa réalisation par les [...] apprenants » (Cicurel, 2002 : 6) et doivent « provoquer le faire » (Fillietaz, 2004, cité par Rivière, 2006). L'enseignant s'attend donc à l'exécution de la tâche par les apprenants qui sont fortement contraints par les consignes. Mais, pour cela il faut qu'il y ait accord sur le sens, faute de quoi, un éventuel non respect des consignes et de l'objectif de l'activité pourraient avoir lieu. Effectivement, le passage entre le dire de l'enseignant et le faire de l'apprenant ne se caractérise pas comme étant un parcours direct mais elle peut passer par des étapes de

17 La présence de ces activités « distingue radicalement l'appropriation en milieu guidé de l'acquisition en milieu ouvert » (Cicurel, 2002 : 5).

18 Nous abordons le traitement des objectifs d'apprentissage en nous basant sur le document publié par l'Université de Louvain en 2006 intitulé *Comment définir des objectifs d'apprentissage?*, faisant partie de la série « Les mémos de l'IPM », dont le présent dossier est le numéro 1. Le document est tiré du site de l'IPM, disponible à l'adresse : <[www.ipm.ucl.ac.be](http://www.ipm.ucl.ac.be)> [consulté le 29 juin 2012]

19 C'est ce que manifeste l'informaticienne CC lors de la question ouverte posée en entretien (cf. Entretien 1, p.105)

négociation ou de réajustement, qui manifestent une coopération et requièrent une « négociation permanente de sens » (Arditty et Vasseur, 1999 : 5), propre aux interactions verbales en cours de langue étrangère.

Pour conclure, les échanges qui précèdent ou accompagnent les consignes ne sont pas négociés au préalable, pourtant le contrat didactique qui sous-tend leur relation se manifeste par des conduites propres aux apprenants et à l'enseignant. Rivière explique cette particularité en signalant que « ces échanges participent à la construction, à l'explicitation, à l'interprétation de la tâche et de l'activité à réaliser et à la précision des attentes de l'enseignant restées implicites, c'est-à-dire à un travail de coordination de l'intercompréhension et de l'action didactique, ou de co-action, avant ou pendant la réalisation (2006 : 272) ».

## 2.2. Le rôle de la consigne

Dans cette sous-partie, nous tenterons de présenter le rôle des consignes. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux objectifs des consignes. Dans un deuxième temps, nous en exposerons certains enjeux en abordant d'une part des paramètres qui favorisent l'accomplissement desdits objectifs et d'autre part des aspects qui peuvent les entraver.

### 2.2.1. Quels objectifs ?

Dans le contexte de la classe, la consigne est un moyen, parmi tant d'autres, qui permet et favorise la construction et la structuration de l'apprentissage de l'objet d'enseignement.

Tout d'abord, du côté de l'apprenant, elle « incite à l'action » (Rivière, 2008 : 51) et elle « est censée provoquer le faire, mettre en forme et transformer l'agir-apprenant » (*Ibid.* : 52). Ceci met en relief le caractère médiateur des consignes, à savoir, le lien qu'elle établit entre le *dire* de l'enseignant et le *faire* de l'apprenant.

Ensuite, du côté de l'enseignant la consigne est entendue comme un outil dont l'objectif est de permettre une meilleure appropriation de l'objet de savoir par l'apprenant. C'est dans cette perspective que s'inscrit le travail de Zakhartchouk (2000) que nous avons abordé précédemment (cf. 1.3. *Contexte scolaire et consigne*, p.10). Rappelons, que l'auteur propose une approche réflexive des consignes en suggérant une série de questions que l'enseignant devrait se poser en amont de la classe. Ainsi, lorsqu'il prépare les activités didactiques, il doit porter son attention sur le but de celles-ci ainsi que sur le travail cognitif engagé par l'apprenant lui-même. Pour ce qui est de la consigne en classe, Zakhartchouk invite les enseignants à la concevoir comme un objet de savoir en elle-même. L'auteur préconise donc de travailler sur la lecture, la formulation et la compréhension de consignes avec les apprenants afin qu'ils soient mieux outillés pour réaliser les activités<sup>20</sup>. La démarche réflexive qu'il défend se situe aussi bien du côté de l'enseignant que du côté de l'apprenant.

Par ailleurs, selon Rivière l'activité prescriptive opère une fonction d'encadrement étant donné qu'elle délimite la tâche demandée, qu'elle donne éventuellement les procédures à suivre pour sa réalisation et qu'elle permet la négociation du sens. A cet égard, l'auteure constate que l'activité de prescription « ressort de la fonction d'animation et d'information de l'enseignant et dans tous les cas, constitue une de ses prérogatives » (2006 : 19).

Pour conclure, nous pouvons dire que la passation de consigne s'entend comme un étayage<sup>21</sup> qui « vise une transformation de l'autre, et en l'occurrence, de ses savoirs et savoir-faire langagiers dans la langue étrangère » (Rivière, 2008 : 51).

<sup>20</sup> Rappelons que l'auteur aborde cela dans le cadre de l'enseignement secondaire et comme un besoin transdisciplinaire.

<sup>21</sup> Rappelons que cette notion renvoie à la théorie de Jérôme Bruner et à l'intervention (de l'aide) de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant.

### 2.2.2. Quels enjeux ?

Les discours des consignes véhiculent des enjeux pédagogiques et didactiques incontestables dès lors qu'ils contribuent non seulement à la planification et à la configuration de l'activité des apprenants, mais également à la transmission et à la transposition des savoirs associés à ces activités (Fillietaz, 2009 : 92)

Afin de comprendre ces enjeux, nous allons dans un premier temps essayer de dégager certains facteurs qui peuvent favoriser la compréhension des consignes et par conséquent, la réalisation de leurs objectifs. Nous présenterons des actions réalisées par les enseignants mais aussi par les apprenants. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux paramètres qui peuvent faire obstacle à la transmission et à la compréhension des consignes.

Parmi les nombreuses actions de l'enseignant, celle de planification occupe une place prépondérante. A cet égard, comme l'indique Véronique Rivière, l'activité de prescription est « l'écho d'un projet didactique planifié, obéissant, à un ou plusieurs buts, à un programme à plus ou moins long terme, à une logique, et s'inscrivant dans un déroulement temporel de l'action » (2008 : 52). De ce fait, les consignes, comme organisatrices et comme enveloppe langagière des activités et tâches, ne prendront sens que si elles s'inscrivent dans ce projet didactique. Par ailleurs, cette prémisse devra aussi supposer pour l'enseignant un soin particulier aux contenus et aux processus demandés aux apprenants pour la réalisation des activités. En ce sens, les contenus devront être adaptés aux niveaux des apprenants et les processus sollicités devront surtout porter une attention particulière à leur capacité cognitive. Sans ces conditions les objectifs suscités des consignes ne sont pas réalisables.

Pour ce qui est des apprenants, la réalisation de la consigne requiert un investissement des connaissances acquises au préalable<sup>22</sup>, qui, mises au service de l'élaboration de la consigne, permettent un accès à de nouveaux savoirs (ou un réinvestissement de savoirs, selon l'objectif de la consigne). Cependant, comme nous l'avons indiqué l'exécution de la tâche doit être précédée de la compréhension des consignes. Cette étape de « décodage »<sup>23</sup> est d'autant plus particulière en classe de langue que la consigne est en langue étrangère et l'apprenant passe tout d'abord par une compréhension linguistique. Face au condensé d'informations qui demandent de faire, l'apprenant est d'abord inscrit dans une démarche sémasiologique. Ce chemin qui mène l'apprenant vers la compréhension est alors complété par une étape d'estimation des procédures nécessaires à la réalisation de la tâche. Cette étape est cruciale, et manifestement « tout se joue dans le face à face, souvent solitaire, de l'apprenant et de la consigne de travail, ce qu'elle représente pour lui, le sens qu'il lui donne » (Zakhartchouk, 2000 : 63). A cet égard, il s'avère que dans le cadre d'une approche interactionnelle et discursive, telle que celle adoptée par Rivière (2006), un travail intercompréhensif devrait être au cœur de l'activité prescriptive. Il est vrai qu'en classe de langue la transmission et l'exécution des consignes engagent souvent tous les participants dans une gestion interactionnelle, celle-ci se manifeste par exemple par des élucidations conceptuelles ou des négociations de sens. Ce travail interactif peut demander chez l'enseignant des reformulations ou des gestes qui viendront appuyer les explications. Ces aides à la compréhension que met en place l'enseignant peuvent naître d'un besoin que se représente ce dernier - par intuition didactique par exemple - mais aussi par des requêtes directes ou indirectes des apprenants.

Après avoir vu certains facteurs qui permettent ou facilitent la compréhension et l'interprétation des consignes, nous allons exposer deux facteurs qui peuvent entraver cette compréhensibilité.

D'une part, le facteur culturel peut être une source de difficulté. Comme le souligne Rivière, « les consignes et les tâches peuvent nécessiter un travail d'explicitation et de négociation supplémentaires parce qu'elles sont porteuses d'une certaine culture éducative, différentes de celles des apprenants » (2006 : 55). Par exemple, souvent, les étudiants chinois ne comprennent pas le sens que peut avoir partager et échanger en groupe au sujet

22 Comme l'indique Meirieu « ce qui est déterminant dans un apprentissage c'est, paradoxalement, le déjà-là, ou plus précisément, les points d'appui auxquels, dans et par le sujet qui apprend, viennent s'articuler des savoirs et des savoir-faire nouveaux (Meirieu, 1987 : 129)

23 Terme emprunté à Annie Beaucourt, 1995, citée par Cuq et Gruca, 2005.

des réponses d'une activité, car dans leur culture éducative, le savoir ne peut venir que de l'enseignant. Également, lorsqu'il est demandé aux apprenants d'adopter des rôles dans une simulation langagière, ils peuvent se sentir engagés eux-mêmes, « d'où parfois des stratégies de détournements, voire de rejet de la tâche proposée, qui ne manifestent pas forcément une incapacité de traitement mais une volonté plus ou moins consciente de résistance de la part de l'apprenant » (Cuq et Gruca, 2005 : 136). Effectivement, comme le signale Rivière, en cours de langue étrangère, les apprenants sont non seulement « en situation exolingue mais aussi 'exoculturelle' » (2006 : 55). Il faut donc que, dans la mesure du possible, le facteur culturel soit pris en compte. La perspective interculturelle<sup>24</sup>, qui est au cœur des réflexions actuelles de l'enseignement/apprentissage des langues, pourra alors éviter des malentendus et sera favorable à la réalisation des activités proposées et à l'apprentissage visé.

D'autre part, il est dans l'activité de prescription un paradoxe entre ce qui doit être dit et ce qui doit rester non-dit. Tout d'abord, dans la consigne elle-même, l'enseignant peut choisir de donner des consignes plus explicites, qui présentent par exemple toutes les procédures, ou bien des consignes plus vagues, qui limitent les informations données. Il s'agit de choix méthodologiques qui mettent en avant le phénomène dénommé comme « réticence didactique » (Sensevy, 2006 : 218) qui consiste à « taire des informations qui pourraient rompre trop rapidement l'incertitude » (*Ibid.*). Guy Brousseau (1996, cité par Sensevy, 2002) explique que le professeur passe sous silence des informations pour permettre aux élèves un engagement majeur dans leur apprentissage. Conséquemment, lors de l'activité de prescription, l'enseignant peut décider de ne pas trop en dire dans le but de garder l'enjeu cognitif de la tâche (Rivière, 2008 : 56). Pour conclure, il est donc essentiel que l'enseignant porte une attention particulière à ces deux facteurs, d'ordre culturel et procédural.

### 2.3. Mode de communication prescriptive

Dans cette sous-partie, il s'agit de comprendre comment se réalise la passation de consignes et de souligner le caractère multimodal de l'activité de prescription. Dans un premier temps, nous présenterons trois typologies de consignes ce qui nous permettra d'observer les paramètres qui déterminent les catégorisations proposées. Dans un second temps, nous montrerons les remaniements auxquels sont soumises les consignes lors de leur communication, en tenant compte des aspects verbaux et non-verbaux.

#### 2.3.1. Classification de consignes

Les consignes peuvent être classées d'une part selon leur forme et d'autre part selon que l'intérêt est porté sur leur(s) objectif(s) ou le moment de transmission. Afin de comprendre cette variabilité, nous nous intéresserons d'abord aux typologies réalisées par Philippe Meirieu (2010) et Zakhartchouk (2000), qui abordent la consigne en français langue maternelle (FLM) ; ensuite nous exposerons celles de Rivière (2005, 2006, 2008) inscrites dans le contexte de l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère. Nous porterons un intérêt particulier aux analyses de Rivière car elles nous permettront de classer certaines de nos données lors de leur analyse.

##### a) Consignes écrites et consignes orales

La consignes peuvent être élaborées par l'enseignant ou par les concepteurs de manuels. Selon Corinne Cordier-Gauthier (2002 : 32) pour le cas de manuels, on retrouve des textes déclencheurs dont la présentation est généralement composée d'éléments fondamentaux. D'une part, la consigne qui peut « comporter une seule ou plusieurs instructions, être présentée sous forme de questions, ou même ne pas être formulées » (*Ibid.*) et d'autre part le corps de l'exercice composé des éléments ci-après (p.21) :

24 Pour une approche interculturelle voir les travaux d' Abdallah-Pretceille et Porcher (1996) et Carlo (1998).



- du modèle : placé directement sous la consigne (peut être absent ou multiplié)
- du parcours : suite généralement numérotée marquant les étapes de l'exercice
- des données : les éléments ressources donnés pour accomplir l'exercice

Quant aux consignes écrites élaborées par l'enseignant, elles peuvent être de différents types : des fiches de travail (sur support papier ou numérique), des consignes au tableau (traditionnel ou numérique), etc. L'organisation des documents dépendra des contenus abordés et de la nature des objectifs des activités. Il en est de même pour les consignes orales mais, comme nous allons le voir, il existe une grande variabilité dans la passation de celles-ci.

Ce qui fait la différence entre une consigne écrite et une consigne orale est essentiellement : la traçabilité. En effet, les consignes écrites restent disponibles et accessibles, et permettent aux apprenants de les (re)lire et d'essayer de les interpréter. En ce sens, la consigne écrite pourrait favoriser l'autonomie de l'apprenant car il met en place une démarche réflexive (pour comprendre ce qui est demandé).

Les consignes écrites sont souvent oralisées soit par l'enseignant soit par les apprenants (à la demande du premier). Cette oralisation peut se limiter à une simple lecture ou être soumise à différentes reformulations (avant ou pendant la réalisation de l'activité). Elle peut également provoquer des ajouts de la part de l'enseignant (nouvelles consignes, nouvelles données, etc.) et être suivie de différentes questions ou négociations de sens entre les interactants (explications d'ordre linguistique ou méthodologique).

Tout comme les consignes écrites, les consignes orales sont sujettes à une négociation et à une co-construction du sens. Lorsque les consignes sont uniquement orales et non accessibles sous forme écrite par les apprenants, elles sont de nature éphémère. Ainsi, l'accès à leur sens se réalise au moment même de l'énonciation. Cela demande donc une attention particulière aussi bien de la part de l'enseignant qui l'énonce que de l'apprenant qui la reçoit.

## b) Selon Meirieu

Philippe Meirieu dans son ouvrage *Apprendre oui...mais comment ?* prône une réflexion approfondie sur les contenus à enseigner, dans une approche centrée sur l'acte d'apprentissage<sup>25</sup> et par conséquent sur les opérations mentales qui sont en jeu chez l'apprenant. Ainsi, l'enseignant, en se basant sur la création de *situations-problèmes*<sup>26</sup>, vérifie que l'apprenant peut « maîtriser les matériaux et comprendre les consignes » (Meirieu, 2010 : 119).

Cette étape du processus pédagogique qui a lieu en amont de la confrontation avec les apprenants, oblige l'enseignant à adopter une attitude réflexive lors de l'élaboration des consignes. A cet effet, l'enseignant devrait se poser les questions suivantes : « en termes opérationnels quelles consignes dois-je lui [à l'apprenant] donner et quels documents, objets, outils vais-je lui fournir » (Meirieu, 2010 : 120). Pour l'apprenant, cette démarche lui facilite l'accès au sens de la consigne et lui permet d'activer les opérations mentales nécessaires à la réalisation de la tâche.

Cette conception de l'acte d'apprentissage sous-tend la typologie des consignes présentée par Meirieu que nous reprenons ci-après (p.22) :

25 Pour Meirieu, l'apprentissage « c'est toujours une opération mentale et des contenus; il requiert ce que les psychologues qui travaillent en termes d'analyse de la tâche nomment les *instructions* et les *objets*; il exige à la fois des consignes et des matériaux dont l'interaction crée [...] une situation-problème. » (Meirieu, 2010 : 118)

26 Les situations-problèmes « renvoient à une structure invariante caractérisée de manière ternaire par le projet, l'obstacle et les ressources, avec, toujours au cœur du dispositif, un obstacle qui n'est pas forcément repérable par l'élève mais qu'il convient que celui-ci franchisse pour acquérir ou réinvestir une notion », Propos recueillis par la revue *Echanger*, de l'Académie de Nantes, par M. Blin et J. Perru, le 28 mars 2007, à l'occasion du congrès du XXVII<sup>e</sup> Salon National Pédagogie Freinet, organisé par l'Institut Coopératif de l'École Moderne, disponible sur <www.meirieu.com> [consulté le 24 octobre 2012]



- la « consigne-but » est entendue comme « la définition d'un projet à réaliser dans une situation didactique en termes de *produit fini* » (Meirieu, 2010 : 183) ; l'auteur précise que ces consignes « seront susceptibles d'orienter l'activité de l'apprenant et de lui permettre d'avoir une représentation précise des attentes du maître » (*Ibid.* : 125). Il s'agit de la définition de l'objectif général de l'activité.
- les « consignes-critères » sont plus concrètes car elles permettent à l'apprenant de déterminer « si la tâche (ou le produit) qu'il doit réaliser est conforme aux attentes que le formateur manifeste à son égard » (*Ibid.* : 183). Ces consignes détaillent, à la façon d'une grille d'évaluation, les critères qui permettent la réussite de la tâche par l'apprenant.
- les « consignes-procédures » proposent des « stratégies différenciées permettant d'effectuer selon des itinéraires multiples, l'opération mentale requise par le dispositif didactique mis en place<sup>27</sup> » (*Ibid.*). Il s'agit d'indiquer à l'apprenant les étapes à suivre pour réaliser la tâche.

En guise de conclusion, la typologie de Meirieu se focalise sur le degré plus ou moins fort de guidage présent dans la consigne, ce qui influencera le processus de réalisation de la tâche par les apprenants.

### c) Selon Zakhartchouk

Zakhartchouk adopte une démarche qui se situe « au cœur des séances de travail, en cherchant à décrire le cheminement qui mène la consigne de son élaboration par l'enseignant à son exécution par l'élève » (2000 : 61). Ainsi, l'accent est mis sur la formulation, la transmission et l'exécution des consignes.

Certaines consignes relèvent de la sphère sociale de la classe et sont omniprésentes dans chaque séance : par exemple, « dès le matin le maître indique de rentrer en classe en silence, de prendre son cahier » (*Ibid.* : 63). Ce sont des « consignes organisationnelles » dont le but est la mise au travail dans la classe ou la mise en ordre c'est-à-dire créer des conditions adéquates pour que l'activité se réalise au mieux. Ces consignes relèvent donc du « domaine de la socialisation » (*Ibid.* : 64). Elles sont constituées d'indications générales communes au groupe-classe qui guident et orientent les apprenants dans la réalisation de leur activité. Par exemple : « passez à l'exercice suivant ; regardez bien les mots en caractères gras ».

Zakhartchouk expose un deuxième type de consignes qu'il dénomme « consignes scolaires ». Ces dernières n'ont pas pour « vocation le *faire* mais l'*apprendre* » (Zakhartchouk, 2000 : 64) et s'inscrivent donc dans le « domaine cognitif » (*Ibid.*). Elles visent à déclencher le processus d'apprentissage qui n'est pas toujours conscientisé par l'apprenant respectant ce que demande le professeur (par exemple, transformer le texte au futur).

A partir de cette première catégorisation que l'auteur juge incomplète, il propose une typologie plus détaillée en fonction des buts visés par la consigne. Tout d'abord, la *consigne formative ou facilitatrice* « [qui permet de] faire entrer l'élève dans la tâche » (*Ibid.* : 65) et par conséquent elle engage l'élève dans un processus réflexif n'ayant donc pas comme but ultime qu'il sache répondre. Ensuite, la *consigne contrôle* qui a comme but de « vérifier les connaissances » (*Ibid.*) ; de ce fait elle se distingue de la consigne formative puisqu'elle vise une réponse adéquate. Enfin, la *consigne diagnostic* qui pour sa part, a pour but « d'établir un état des lieux initial » (*Ibid.*) (par exemple, les remue-méninges). Nous constatons que ces propositions visent essentiellement à aiguiller et accompagner les apprenants. A cet égard, nous pouvons observer chez l'auteur une influence des fonctions attribuées à l'étayage par Bruner (1983), en ce sens les consignes facilitatrices se rapproche des fonctions d'enrôlement et de maintien de l'orientation. Quant aux consignes contrôles elles pourraient se rapprocher de la fonction « signalisation des caractéristiques dominantes »<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Selon l'auteur, les consignes-procédures sont les plus courantes à l'école et dirigent la finalité (*Ibid.* : 120)

<sup>28</sup> Les informations sur la notion d'étayage et ses fonctions sont tirées du portail de l'Académie de Paris, disponible sur <[http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/pre1\\_436855/etayage](http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/pre1_436855/etayage)> [consulté le 15 juin 2013]

#### d) Selon Rivière

Dans la classe de langue, d'un point de vue organisationnel, les consignes peuvent être catégorisées selon le moment où elles sont énoncées. D'une part, Rivière distingue les « consignes de clôture » (Rivière, 2008 : 53) qui sont transmises au terme de la séance et qui ont pour but de « clore l'activité en cours et de planifier et projeter le travail, les activités à venir » (*Ibid.* : 54). Elles fonctionnent en tant que passerelle entre la salle de cours et l'extérieur et ont dans ce cas un rôle « social »<sup>29</sup> (*Ibid.*). Par ailleurs, elles peuvent aussi établir le lien entre les différentes interactions-séances<sup>30</sup> et ont joueront un « rôle pédagogique » (*Ibid.*)

D'autre part, il existe des consignes « préfaçantes » (*Ibid.*) ou de « mise au travail » (Rivière, 2005a : 97) qui font échos aux consignes organisationnelles décrites par Zakhartchouk. Elles peuvent être énoncées en début de séance ou lors de la mise en place d'une nouvelle activité qui suppose un « nouvel enjeu didactique » (*Ibid.*). Ce début de séance ou cette « phase d'ouverture »<sup>31</sup> (*Ibid.*) consiste à « opérer une première mais décisive *définition de la situation* [qui] comporte de nombreuses négociations explicites ou implicites » (*Ibid.*). Par conséquent, ce moment est un exemple de manifestation du contrat didactique (cf. point 2.1.2. page 17). Lors de cette phase, l'enseignant présente aux apprenants l'objet de savoir et les activités qui permettront son appropriation.

Par ailleurs, Rivière distingue les consignes « initiatives » et les consignes « réactives » (*Ibid.*). Les premières sont données directement par l'enseignant puisque leur source se trouve dans la planification décidée en amont du face-à-face avec les apprenants. Elles s'inscrivent généralement dans les séquences d'ouverture ou de clôture des activités et des séances. Les deuxièmes, à savoir les consignes « réactives ou rétroactives », prennent source dans les remarques ou questions des apprenants pouvant porter sur des aspects linguistiques ou méthodologiques. Par conséquent, à l'inverse des consignes initiatives, elles ne sont pas prévues par l'enseignant. D'un point de vue interactionnel, elles l'obligent à prêter une attention particulière à la reformulation de la consigne initiale ou à la formulation d'une nouvelle consigne. Elles servent alors à « la gestion métacommunicative de l'interaction » (Rivière, 2006 : 277).

Cette présentation nous a permis de voir une typologie variée des consignes, pour Merieu l'enseignant doit être attentif aux opérations cognitives que l'apprenant mettra en place lors de la réalisation des activités ; pour Zakhartchouk les buts visés par l'enseignant doivent être parfaitement réfléchis et définis ; enfin pour Rivière les consignes sont étudiées en situation d'interaction et la typologie de l'auteure tient compte du moment de la passation des consignes (avec différentes fonctions) et de leur source (l'enseignant ou les apprenants).

#### 2.3.2. Des modalités de transmission

Dans cette sous-partie, nous mettrons en relief le fait que la transmission de consignes dans le cours de langue met généralement en jeu chez l'enseignant plusieurs ressources. Ainsi, sur la base d'une consigne initiale, écrite ou orale, l'enseignant a recours à la reformulation (totale ou partielle) de cette consigne, à des rajouts (de précisions, de modifications, etc.) mais aussi à des gestes (de précisions, d'éclairage, etc.). Nous allons tout d'abord nous intéresser aux mouvements d'altération (aux reformulations). Ensuite, nous présenterons les gestes qui peuvent venir se greffer aux consignes (initiales ou secondaires).

Nous nous situons dans cette sous-partie du côté de l'enseignant puisque c'est à lui que revient habituellement le rôle de transmission de consignes.

29 Même si les consignes de clôture signalent « la fin des contraintes » (Rivière, 2006 : 257), elles ne supposent pas un désengagement complet car « un certain engagement est maintenu de façon latente » (*Ibid.* : 258).

30 Selon Rivière, les consignes s'inscrivent dans le « chaînon de l'histoire interactionnelle » (*Ibid.* : 257)

31 Comme indiqué par Rivière, ce terme est emprunté à Kerbrat-Orecchioni (1990)

## e) Les mouvements d'altération

Robert Bouchard (2005) considère le cours comme un « événement oralographique ». Force est de constater qu'effectivement lors d'un cours les modalités orales (la parole des enseignants et des apprenants) et les modalités écrites (documents écrits authentiques, manuels, exercices écrits, notes au tableau, etc.) se combinent régulièrement.

Pour ce qui est des modalités orales, Peytard et Moirand se réfèrent aux discours de l'enseignant sous l'hypéronyme de « parlers enseignants » (1992 : 93). A l'intérieur de ces « parlers » il existe une pratique récurrente : la reformulation. Peytard, qui s'intéresse aux mouvements d'altération du discours, se réfère à la reformulation comme la « transformation d'un objet-source A en un objet-cible B » (1984 : 18), cette pratique « altère le discours [l'objet-source] (le dit autrement) » (*Ibid.*) tout en gardant donc une équivalence sémantique. Eliane Blondel (1996) définit cette pratique comme une des stratégies dont dispose l'enseignant pour assurer l'intercompréhension des interactants. Ce « point nodal de l'expertise professionnelle de l'enseignant » (Rivière, 2006 : 436) qu'est reformuler peut donc contribuer à l'efficacité de la transmission de savoirs et savoir-faire chez l'apprenant. Robert Vion (1992, cité par Rivière, 2006) considère la reformulation comme une activité complexe. De ce fait, il précise qu'il est « impossible et utopique » de prétendre à une description exhaustive des formes et des fonctions de la l'activité de reformulation.

En ce qui concerne la reformulation de consignes par l'enseignant, l'objectif premier est de permettre aux apprenants une meilleure compréhension de ce qui est demandé. Or, cet éclairage n'est pas systématique car l'apprenant (et très particulièrement l'apprenant d'une langue étrangère) peut recevoir ces reformulations comme de nouveaux énoncés. Il revient donc à l'enseignant de tenir compte de son public et de gérer au mieux les reformulations.

Rivière (2006) s'intéresse aux reformulations des consignes écrites des manuels de FLE. L'auteure analyse cette activité discursive et en observe les mouvements d'altération ainsi que les éventuelles logiques d'adaptation. L'altération est entendue comme les modifications qui peuvent être faites sur la consigne initiale (la consigne telle qu'elle est écrite dans le manuel) lors de la transmission orale au groupe-classe. Les logiques d'adaptation sont comprises comme les raisons qui mènent à reformuler (porter les éléments de reformulation sur la démarche ou sur des éléments linguistiques, etc.). Rivière constate qu'il existe une « relative redondance » (2006 : 438) lors de l'oralisation de la consigne écrite. Il y a répétition car l'information présente dans la consigne écrite initiale, bien que reformulée, est redite. Par ailleurs, l'auteure décrit des « mouvements d'altération de la prescription » (*Ibid.* : 439) qui supposent selon les cas :

1. une « simplification linguistique et cognitive » en raison d'une adaptation au niveau de compétences des apprenants. Par exemple des verbes comme « tracez » sont remplacés par « situez » ou « dire où » (*Ibid.* : 445).
2. un travail de « contextualisation situationnelle » (*Ibid.* : 439) qui met l'accent sur les étapes du travail à réaliser par les apprenants. Cela a pour résultat la présence de « marques de segmentation logique et temporelle » (*Ibid.*) dans le discours de l'enseignant tels que des adverbes ou des déictiques (*maintenant, après, ça c'est, ici*).
3. une « spécification des tâches et de leurs contenus » (*Ibid.* : 441) qui a comme objectif l'élucidation de ce que les apprenants doivent faire. Par exemple, reprendre une consigne en y ajoutant un complément d'information afin que les apprenants aient plus de précisions (ce qui ne résulte pas forcément en une élucidation car il se peut qu'il y ait une surcharge d'information).

Nous pouvons observer que les mouvements d'altération décrits ci-dessus ont tous comme but de contribuer à la compréhension de la consigne. Malgré ces clarifications le passage entre « consigne écrite et consigne étayante orale » (2006 : 447) est à nuancer. En effet les mouvements qui visent à étayer le travail de l'apprenant peuvent supposer une réduction ou diminution de ses opérations cognitives et cela s'apparente alors à une démarche simplificatrice qui pourrait nuire à l'efficacité de son apprentissage.

Rivière (2006) dans son analyse de la conduite prescriptive de reformulation des consignes écrites, relève certains facteurs qui motivent les altérations. Trois paramètres peuvent alors être à l'origine des altérations, à savoir le code (le fait qu'il s'agisse d'une consigne écrite), le cadre participatif (selon la participation plus ou moins forte du groupe-classe) et l'activité didactique elle-même :

Le code	Le cadre participatif	L'activité didactique
<p><b>Consigne écrite</b> =&gt; principe de condensation</p> <p>versus</p> <p><b>consigne orale</b> =&gt; principe d'expansion</p> <p>suppose pour l'enseignant</p> <p>↓</p> <p>(+) de rendre la consigne plus concrète et plus visible</p> <p>(-) mais pas forcément plus lisible</p>	<p>Un cadre plutôt <b>monogéré</b></p> <p>suppose pour l'enseignant</p> <p>↓</p> <p>- d'oraliser les consignes selon son propre gré</p> <p>Un cadre plus <b>participatif</b></p> <p>suppose pour l'enseignant</p> <p>- de s'adapter aux différents pôles d'interventions des apprenants</p>	<p><b>Activité</b></p> <p>+</p> <p><b>Représentation</b> de celle-ci (par l'enseignant)</p> <p>+</p> <p><b>Objectif</b> didactique et pédagogique</p> <p>supposent pour l'enseignant</p> <p>↓</p> <p>une contextualisation <i>in situ</i> des tâches</p>

Tableau 1 : Facteurs qui peuvent déterminer les altérations entre consigne écrite et consigne orale

Comme le tableau<sup>32</sup> ci-dessus l'indique, le passage de l'écrit à l'oral (de la consigne écrite à la transmission orale) suppose pour l'enseignant l'avantage de pouvoir reformuler, préciser, nuancer, etc., mais ne peut pas être considéré comme un gage de compréhension.

En ce qui concerne le cadre participatif, il est défini en partie par l'histoire interactionnelle du groupe-classe : tous les groupes ne participent pas de la même façon. Dans un cadre communicatif monogéré par l'enseignant, les altérations s'opèrent selon ses propres décisions. Or, dans un cadre participatif où les interventions des apprenants sont plus nombreuses, les altérations de la consigne initiale se réalisent sur la base de ce qui a été demandé par l'apprenant ou sur ce que les apprenants ne comprennent pas. Il y a alors, selon Rivière, plus de probabilité qu'une « focalisation sur le résultat attendu » se produise au détriment de la « manière d'y parvenir » qui peut, comme nous l'avons indiqué à plusieurs reprises, entraver le travail cognitif de l'apprenant. Il revient donc à l'enseignant de garder en tête l'objectif de l'activité demandée et de veiller à maintenir l'intérêt pour lequel l'activité a été conçue. Cela est d'autant plus difficile que la contextualisation (cf. tableau 1) est réalisée *in situ* et par conséquent dans le vif de l'action.

Rivière (2006) précise que ces facteurs ne sont pas exhaustifs car ils sont établis à partir des corpus de son enquête<sup>33</sup>. Par conséquent de nouvelles recherches portant sur des enseignants et des publics différents

<sup>32</sup> Tableau réalisé par nos propres soins. Les informations synthétisent les données de Rivière (2006).

<sup>33</sup> Ces corpus sont issus de deux contextes d'enseignement de FLE

favoriseraient l'émergence de nouveaux facteurs d'altération. Par ailleurs, l'auteure se questionne sur l'influence du « style » professoral (Rivière, 2006 : 446) qui serait aussi un facteur qui motiverait le choix des altérations. De ce fait, l'auteure prône la verbalisation de cet agir par les enseignants eux-mêmes afin de dégager – éventuellement – les raisons de ces choix et le cas échéant d'en dégager les traces d'un style particulier (cf. point 3.3.2, p.35).

#### f) Le non-verbal

Dans les années 1960 et 1970, le champ d'étude de la communication non-verbale s'est focalisé sur ce que révélaient le geste, le regard, la posture, l'expression faciale ou la distance proxémique. Toutefois, ce n'est que dans les années 1980 que « l'étude de la gestuelle, s'intéresse [...] aux liens qui unissent le geste, la parole, et la pensée » (Tellier, 2008 : 1).

Jean-Marc Coletta se réfère à la communication humaine en indiquant que « dans la parole, la langue ne se représente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards. » (2005 : 32). Dans le cadre de la classe, Calbris et Porcher (1989, cités par Tellier, 2008) signalent qu'« il n'y a pas d'enseignant qui ne parle pas [...] , il n'y en a aucun qui ne gesticule, à tout moment de la classe ». Par ailleurs, Cadet et Tellier considèrent la gestuelle comme partie intégrante de l'activité de l'enseignant. Dès lors, la gestuelle est comprise comme un geste pédagogique « constitué d'un ensemble de manifestations non-verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal » (2007 : 6). Cette visée pédagogique est également étudiée par Rivière (2006) qui insiste sur ce rôle pédagogique de l'activité non-verbale. Conséquemment, cette activité « est chargée de signifier, se dote de pouvoir configuratif, et concrétise, pour l'alloglotte, le sens, selon un principe de redondance<sup>34</sup> entre activité de parole et activité gestuelle. Elle est tournée davantage vers l'intercompréhension » (Rivière, 2006 : 414).

En ce qui concerne les types de gestes et leurs fonctions, plusieurs classifications ont été réalisées selon que l'attention est portée sur la communication verbale générale ou sur la communication proprement didactique (celle-ci incluse dans la première). Jacques Cosnier (1982) établit deux grands types de gestes<sup>35</sup>, à savoir les gestes communicatifs (liés à la communication verbale et au message transmis) et les gestes extra-communicatifs (qui ne sont pas signifiants en ce qu'ils n'apportent pas d'informations liées au message). Coletta (2005) attribue quatre fonctions aux « gestes coverbaux », qui sont des gestes communicatifs qui accompagnent le verbal et qui sont signifiants :

1. une fonction référentielle : lorsque les gestes coverbaux participent à la construction du sens
2. une fonction expressive : quand les gestes coverbaux permettent au locuteur de cadrer son activité énonciative (gestes, mimiques, etc.)
3. une fonction de structuration : pour le cas où les gestes coverbaux servent à la mise en relief des unités de paroles et à la démarcation des unités de parole
4. une fonction interactive : lorsque les gestes coverbaux permettent la régulation et la synchronisation des activités de parole

Dans tous les cas, les coverbaux viennent appuyer ou compléter ce que dit un locuteur à l'oral et se produisent donc dans l'immédiat. Ils peuvent aussi réguler les interactions, par exemple pour communiquer la cession de la parole à l'aide d'un geste avec la main ou la tête (ce qui est propre à la communication didactique lorsque l'enseignant dit par exemple « est-ce que quelqu'un a un autre exemple » et dirige son regard vers une personne concrète, qui comprend alors qu'elle doit intervenir). Ces gestes de cadrage permettent d'indiquer un changement de locuteur et facilite la communication en classe.

<sup>34</sup> Il s'agit de ce que Bouchard dénomme une « exposition linguistique dédoublée » (2005 : 73).

<sup>35</sup> Une synthèse de la typologie de Cosnier, sous forme de tableau, est en ANNEXE 5, Typologie des gestes, p.90.

Cadet et Tellier (2007) s'intéressent précisément aux gestes de l'enseignant en cours de langue. Elles établissent alors une typologie de gestes et de leurs fonctions respectives :

- les *gestes de transmission* : ils permettent de transmettre la langue et aident les apprenants en les guidant dans le processus de compréhension.
- les *gestes de gestion* : non seulement ils permettent d'étayer la mise en place des activités et leur déroulement mais aussi de gérer les interactions de classe.
- les *gestes d'évaluation* : ils ont comme fonction non seulement d'évaluer ou de corriger les productions des apprenants mais également de les encourager.

Nous pouvons remarquer que ces trois types de gestes sont en lien avec les trois principaux rôles de l'enseignant définis par Louise Dabène (1984), c'est-à-dire que ce dernier assume les fonctions d'informateur, de meneur de jeu et d'évaluateur.

En ce qui concerne les gestes qui ont lieu lors de la passation de consignes, Rivière (2006) dégage essentiellement une fonction d'élucidation. L'auteure indique que les gestes coverbaux couplés au discours peuvent « orienter l'attention des apprenants vers la matérialité typographique ou typo-dispositionnelle des activités et [...] désigner les actions qu'ils ont à réaliser à partir d'elle » (*Ibid.* : 415). Il s'agit par exemple de gestes qui peuvent pointer un endroit précis sur une feuille d'activités pour guider les apprenants ou de signaler une image d'un manuel sur laquelle porte l'activité. Les gestes qui viennent se greffer aux consignes ont pour la plupart une fonction référentielle<sup>36</sup>. Ainsi nombreux sont les gestes qui supposent la « manipulation physique d'objets ou d'artefacts cognitifs (manuel, tableau, synoptique d'une notion grammaticale, case, trous à remplir, phrases » (Rivière, 2006 : 416). A cet égard, dans l'activité de prescription, le geste « s'attache [...] à montrer, désigner, situer ou même expliciter des éléments de l'activité didactique future ou en cours » (*Ibid.*).

Par ailleurs, Rivière se réfère à la gestualité expressive qui accompagne la parole et qui « contribue à modeler la relation interpersonnelle » (*Ibid.* : 415), c'est le cas pour des gestes qui renforcent un trait directif. L'auteure donne les exemples suivants : taper dans les mains pour indiquer la fin d'une activité ou frapper sur la table pour demander le silence.

Pour conclure, nous présentons un tableau qui recense les trois typologies :

<b>Coletta (2005)</b> <b>Gestes coverbaux</b>	<b>Cadet et Tellier (2007)</b> <b>Gestes de l'enseignant</b>	<b>Rivière (2006)</b> <b>Gestes en activité de prescription</b>
Fonction référentielle	Gestes de transmission	Gestes référentiels
Fonction expressive		Gestualité expressive
Fonction de structuration		
Fonction interactive	Gestes de gestion et d'évaluation	

Tableau 2 : Fonctions des gestes

Nous remarquons que les quatre fonctions attribuées aux coverbaux dont parle Coletta (2005) se retrouvent dans les gestes de l'enseignant de Cadet et Tellier (2007), ces dernières se réfèrent à des gestes pédagogiques. Quant aux gestes dans l'interaction commentés par Rivière nous observons l'absence de gestes qui relèvent des fonctions interactive et de structuration, mais nous retrouvons chez l'auteure des analyses qui manifestent cette fonction interactive lorsqu'elle traite du critère d'engagement qu'elle observe dans ses corpus d'analyse.

<sup>36</sup> Nous utilisons la terminologie de Coletta (2005)

Nous avons pu voir dans cette partie que les mouvements d'altération et les gestes sont deux ressources dont dispose et use l'enseignant pour faciliter la compréhension. Pour le cas de l'activité prescriptive, ces deux pratiques permettent de rendre plus facile « l'interprétation du faire (ou des tâches) et du dire (la consigne elle-même) » (Rivière, 2006 : 22).

### 3 L'enseignant et l'activité de prescription

Après avoir présenté les types de consignes et leurs différentes modalités de transmission, nous tenterons à présent d'inscrire l'activité de prescription au sein de l'agir professoral entendu comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place un professeur pour communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte » (Cicurel, 2011a : 7). Tout d'abord, nous aborderons succinctement quelques-uns des courants qui ont nourri le champ de l'agir professoral, tels que des théories sur l'action et sur la réflexivité. Ensuite, nous présenterons l'évolution de l'analyse des interactions didactiques en classe de langue car elles sont un lieu d'actualisation de l'agir enseignant.

Cela nous permettra de mettre en avant les raisons d'un intérêt scientifique envers l'agir professoral et les moyens mis en œuvre pour accéder à cet agir et le comprendre. Enfin, après avoir décrit le répertoire didactique, nous verrons la place de l'activité de prescription dans ledit agir.

#### 3.1. De l'étude de l'action au champ de l'agir professoral

Les études sur l'action portent leur attention sur l'action humaine et ses enjeux (Bronckart, 1995, Schütz, 1987, Lahire, 2001). Elles ont permis le développement de recherches ayant pour but une meilleure connaissance de l'activité professionnelle (Clot, 1999). De ces démarches découle, entre autres, un intérêt grandissant pour saisir la richesse de l'activité enseignante (Bucheton, 2009, Jorro, 2006). Cette volonté de mieux connaître l'action enseignante est au cœur des recherches actuelles portant sur l'agir professoral (Cicurel, 2011).

##### 3.1.1. Action et pratique réflexive

Tout d'abord, de par son importance, nous retenons le courant réflexif développé par Donald Schön « qui attribue une importance primordiale à l'expérience vécue par le sujet et à la signification que l'individu lui attribue » (Derobertmasure, 2012 : 22). Selon Schön, le *praticien réflexif* mène des réflexions *en cours d'action* et *sur l'action*<sup>37</sup> (1994 : 88-98). De ce fait, l'auteur considère que ces démarches réflexives sont un des accès au savoir professionnel. L'importance de ce tournant réflexif réside dans le changement de paradigme qu'il suppose car « ce n'est plus la science avec ses théories, lois et modèles qui est à réfléchir pour l'appliquer, mais l'inverse, la pratique non scientifique, avec ses contraintes, ses aléas, ses limites, son subjectivisme » (Pineau, 2007 : 1). Le savoir professionnel se trouve alors « dans l'agir professionnel lui-même » (Schön, 1994 : 13).

Nous retrouvons ce tournant réflexif en milieu enseignant chez Perrenoud (2001) pour qui le praticien réflexif est « un professionnel capable de maîtriser sa propre évolution en construisant des compétences et des savoirs nouveaux ou plus pointus à partir de ses acquis et de l'expérience » (*Ibid.* : 24). Pour comprendre l'action, une des notions centrales de l'auteur est l'*habitus*<sup>38</sup> ou « ensemble de schèmes<sup>39</sup> dont dispose un individu à un moment déterminé de sa vie » (2010 : 136) qui lui permettent de s'adapter à de nouvelles situations. Dans l'action d'enseignement, l'*habitus* est le fruit de la pratique et va guider une grande partie des façons de faire du professeur.

37 Perrenoud signale que la réflexion dans l'action « peut contribuer à infléchir le processus en cours » (2010 : 135) car elle se réalise au moment même de la pratique. Quant à la réflexion sur l'action, elle « se déroule plutôt dans l'après-coup, immédiat ou plus tardif » (*Ibid.*).

38 Terme emprunté au sociologue Pierre Bourdieu.

39 Piaget (1973, cité par Perrenoud, 2010) indique : « nous appellerons schèmes d'action ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action ».



Ces « dispositions intériorisées » (Perrenoud, 2010 : 137) sont modifiables car elles font partie de l'acteur et peuvent, suite à une prise de conscience, être conscientisées et modifiées ; dans ce deuxième cas, se créent alors des « contre-schémas » (*Ibid.*). Perrenoud propose des dispositifs de formation qui peuvent aider à cette prise de conscience, parmi eux la pratique réflexive, l'échange sur les représentations et les pratiques, l'observation mutuelle ou l'entretien d'explicitation.

Pour ce qui est des recherches qui portent sur l'action, nous allons d'abord convoquer Bronckart car pour connaître l'action, l'auteur demande à ce que l'acteur soit amené à parler de ses intentions et c'est ce que vont réaliser les recherches sur l'agir professoral. Bronckart considère la notion d'agir comme « toute forme d'intervention d'un ou plusieurs humain(s) dans le monde » (2005, cité par Rivière, 2006 : 48). Il souligne que pour étudier l'action, la notion d'intentionnalité est capitale et qu'elle peut se manifester de deux façons. D'une part, il y a une « mobilisation de ressources psychiques proactives (représentation des effets attendus des conduites ou *intentions*) et, d'autre part des ressources psychiques rétroactives (*raisons* ou *motifs* pour lesquels une conduite est entreprise) » (Bronckart, 1995, cité par Cicurel, 2011a : 117). Outre cette double dimension, pour étudier l'agir, il faut aussi distinguer les « actions premières » définies comme des « conduites observables, pratiques, effectives » (*Ibid.*) et d'autre part, les « actions secondes » qui sont « constitué[es] par la formulation des intentions<sup>40</sup> des actions effectuées par les acteurs [...] qui donnent des informations sur ce qui s'est déroulé » (*Ibid.*). En se basant sur la notion de l'agir développée par Bronckart, Cicurel (2011a) prône l'accès à l'observation des interactions et aux dires des acteurs sur l'action pour appréhender l'agir professoral.

La question de l'action des enseignants se retrouve également chez Dominique Bucheton. En effet, elle s'intéresse au travail réel des enseignants en observant leurs façons de faire et cherche à caractériser les gestes du métier. Selon elle, parler de geste est « mettre au premier rang l'agir » (2009 : 24). A ce sujet, elle étudie les « gestes professionnels » (plus généraux) qui « conjuguent gestes du métier et geste d'ajustement dans la situation » (*Ibid.* : 25). Pour l'auteure, la notion d'ajustement est essentielle car ce sont ces choix effectués par les enseignants (pendant le cours) qui peuvent être à l'origine d'un « agir dans la classe avec efficience »<sup>41</sup>, mais pour que cela soit matérialisé, « ces ajustements demandent une professionnalité réfléchie » (*Ibid.*).

L'action enseignante est également au cœur des recherches d'Isabelle Vinatier (2009). C'est ici l'analyse du travail qui est convoqué pour comprendre l'activité des enseignants et ce, en s'inscrivant dans le champ de la didactique professionnelle (Pastré, 1999). Dans son approche, des « ateliers d'analyse de pratiques » sont la clé pour permettre aux enseignants de réfléchir sur leur pratique en la conceptualisant et en échangeant avec d'autres personnes ; les enseignants deviennent des « partenaires de la recherche » (2009 : 17). Les analyses se font sur des « traces objectives », c'est-à-dire en utilisant des enregistrements de cours car, comme le signale Vinatier « il s'agit de chercher à comprendre l'activité du sujet en situation de travail » (*Ibid.* : 35).

Dans le domaine de formation des enseignants, la dimension d'agir traverse la contribution de Itziar Plazaola Giger et Kim Stroumza (2007). Les auteurs considèrent l'enseignant comme « un professionnel réfléchi capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies » (*Ibid.* : 8). Leur étude porte également sur des discours d'enseignants sur leur action afin de comprendre les enjeux du métier.

De cette présentation de quelques recherches portant sur l'activité des enseignants, nous pouvons retenir tout d'abord, une composante réflexive qui est la raison même de ces études ; ensuite nous avons observé qu'analyser les pratiques convoque les acteurs eux-mêmes afin d'avoir accès à leur parole ; par ailleurs, ces discours « sur » l'action ne sont possibles qu'à travers des traces de l'activité ; enfin la visée des recherches est

40 A ce sujet, il est important de nuancer ces affirmations si nous tenons compte des propos de Véronique Rivière qui indique qu'« il convient de garder à l'esprit que la relation entre intention et action n'est jamais directe ni transparente » (2006 : 92)

41 Propos recueillis d'un entretien entre Yannick Mével et Dominique Bucheton. L'entretien est accessible à l'adresse <<http://cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6467>> [consulté le 9 novembre 2012]



essentiellement la compréhension de l'activité enseignante aussi bien pour le chercheur que pour l'acteur enseignant. Toutes ces études sont sous-tendues par un intérêt commun : appréhender l'action humaine.

Pour conclure, nous reprenons les propos du groupe de recherche de l'IDAP<sup>42</sup> qui illustrent l'intérêt de cette approche de l'agir : « comme l'action reste énigmatique, on s'appuie sur la capacité et la manière dont les individualités interprètent eux-mêmes leurs comportements »<sup>43</sup>. Dans l'approche de l'agir professoral, c'est l'enseignant qui est amené à mettre des mots sur son agir et ce, parce que non seulement on le considère « comme un producteur de discours ou l'interactant d'une classe, mais aussi comme l'auteur d'actions qui ont leur format et leur finalité et qui sont destinées à infléchir le comportement ou le savoir d'un autre. C'est aussi considérer que le discours qu'il tient pendant et après, et peut-être avant l'action, est la source d'un savoir à théoriser. » (*Ibid.* note 43)

### 3.1.2. Vers l'agir professoral en classe de langue

Si l'analyse du travail ou agir enseignant est au cœur des recherches actuelles, et si ces dernières s'appuient pour la plupart sur les discours que les enseignants eux-mêmes produisent à posteriori (sur les cours réalisés), il s'agit dans cette sous-partie de voir la progression qui a eu lieu dans l'analyse des interactions didactiques et ce, par rapport à notre étude : la classe de langue.

Les recherches qui analysent le discours tenu en classe de langue peuvent être considérées comme une évolution en trois temps (Cicurel, 2011a ; Bigot et Cadet, 2011). Dans un premier temps, les recherches portent sur une approche discursive de la communication en classe et sur les caractéristiques énonciatives des discours didactiques. De ce fait, les études portent sur l'analyse des marques spécifiques des discours tenus en classe de langue ou si nous reprenons la formulation de Bigot et Cadet, les études répondent de façon générale à la question « Comment communique-t-on en classe ? » (2011 : 16). Les cadres d'analyse sont essentiellement la linguistique énonciative, l'analyse du discours ou l'analyse conversationnelle et, comme le signalent Bigot et Cadet, il s'agit essentiellement d'approches « très linguistico-centrées » (2011 : 15). D'une part, cette focalisation sur le discours relève du fait que les cours analysés sont des cours de langue dans lesquels « le langage n'y est pas seulement outil mais objet de transmission » (*Ibid.* : 15). D'autre part, les chercheurs eux-mêmes sont issus de formations linguistiques et sont pour la plupart eux-mêmes des enseignants de langue<sup>44</sup>, ce qui a aussi renforcé cet intérêt pour le discours.

Dans un second temps, les recherches ont pris « une orientation plus interactionnelle » (Cicurel, 2011 : 235) et de ce fait, « une conception plus sociale de la classe » est alors envisagée (Coste, 1984, cité par Cicurel, 2011) et place au centre les interactants : l'enseignant et les apprenants. Selon le groupe de recherche IDAP (Interactions Didactiques et Agir Professoral) :

L'entrée interactionniste pousse à s'intéresser à la gestion de la parole, à la relation entre les sujets sociaux. On parle d'échanges asymétriques, de cadre de participation, de format communicatif, on s'occupe du système d'alternance des tours de parole, on se préoccupe de la façon dont on ménage ou non la face des participants. Ce sont les manières de donner la parole, de faire parler les autres qui font l'objet d'observation. Ce type d'entrée redonne place aux acteurs de l'échange. C'est moins la langue ou sa didactisation, qui est au centre de l'observation que les places interactionnelles et la manière dont les participants les occupent.<sup>45</sup>

42 *Interactions didactiques et agir professoral* du centre de recherches DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) à l'université Paris III.

43 Information tirée du site du groupe IDAP, disponible à l'adresse suivante <<http://www.univ-paris3.fr/recherches-de-l-idap-theorie-de-l-action-142491.kjsp>> [consulté le 18 juin 2013]

44 Cet élément mis en avant par Bigot et Cadet, est non négligeable, car comme elles le signalent, cela permet de comprendre « pourquoi, dans d'autres domaines de la didactique, l'analyse des pratiques enseignantes a spontanément emprunté d'autres voies que l'analyse linguistique des échanges, notamment ce celles de l'analyse du travail. » (2011 : 15).

45 Tiré du site de l'IDAP : <http://interactions-didactiques.org/interaction.html> [consulté le 15 septembre 2012]

Cependant, Cicurel (2001, citée par Canelas-Trevisi et Thévenaz-Christen, 2002 : 21) précise que « le discours de la classe n'est pas seulement interaction - régulation des échanges, tours de paroles, etc. - il est aussi [...] transmission de savoir ». Effectivement, si cette transmission est l'objectif principal de l'enseignant et vise l'appropriation de savoir-faire langagiers des apprenants, il s'agit alors de s'intéresser aux modalités de transmission c'est-à-dire, aux pratiques discursives mises en place lors de la classe de langue.

Enfin, de nouveaux questionnements ont vu le jour. C'est alors la dimension professionnelle des pratiques de transmission qui est à la base des réflexions. Ainsi, l'intérêt s'est porté sur le métier d'enseignant ce qui « explique que le champ de l'analyse linguistique des interactions en classe de langue se soit rapproché de l'analyse du travail » (Bigot et Cadet, 2011 : 19). En effet, au moment où l'action de l'enseignant se situe au centre de l'intérêt des chercheurs en didactique des langues, un nouveau volet s'ouvre. Désormais on considère que « l'acteur enseignant [est] l'auteur d'actions-imbriquées les unes dans les autres [...] qui ont pour but d'obtenir un accroissement du savoir et savoir-faire de l'élève » (Cicurel, 2011a : 238). C'est dans cette approche dite « actionnelle » (*Ibid.*) que la question de l'existence d'un agir professoral se pose. Cet agir professoral serait donc tissé par une multitude d'actions, ainsi que d'intentions ou d'émotions et serait réglé par des projets pensés par l'enseignant (Cicurel, 2011a).

### 3.2. L'accès à l'agir professoral

Les recherches qui s'intéressent à l'agir professoral donnent une place capitale aux verbalisations des enseignants. Cette mise en mots sur l'agir par l'acteur-même permet d'avoir accès à ses savoirs, routines, expériences et difficultés et par là-même à son répertoire didactique qui sous-tend son action, c'est ce que nous allons voir à présent tout en tenant compte des précautions qu'il faut prendre lorsqu'on étudie les verbalisations d'enseignants sur leur pratique.

#### 3.2.1. Paroles sur l'agir professoral

Comme nous l'avons indiqué précédemment (cf. 3.1.1., p.28) à la suite de Bronckart (1995), Cicurel approche l'agir professoral en instaurant également deux champs informatifs complémentaires pour l'analyse de l'agir « qui peut être connu à la fois par l'observation des interactions et par les dires des acteurs à propos de l'action » (Cicurel, 2011a : 117). C'est la prise en compte de ces « dires » qui permettrait donc l'accès à ce qui soutient cet agir, car comme le signale Habermas (1993, cité par Cicurel, 2011a : 116) « l'action ne se désigne pas elle-même, mais son sens peut être éclairé par celui qui l'a accomplie ». Qui plus est, l'accès aux paroles des enseignants, autrement dit des discours réflexifs, permettrait selon Bigot et Cadet « d'éclairer leur agir enseignant et les modalités de constitution du répertoire didactique qui sous-tend cet agir » (2011 : 22) et permettrait en conséquence de mettre en lumière la « part d'inobservable » (*Ibid.*) au chercheur. En outre, il s'agit d'essayer de dévoiler le sens des actions qui devrait, le cas échéant, permettre une visibilité de leur rationalité<sup>46</sup>.

Or, bien que les recherches contemporaines se tournant dans cette direction soient en pleine effervescence, il est des considérations qui doivent être prises en compte au risque, sinon, de fausser les attentes des chercheurs. D'une part, comme souligné par différents auteurs, il n'est pas dans les habitudes des enseignants de commenter ce qu'ils font car le métier est effectivement « difficile à dire »<sup>47</sup> (Bucheton, 2011, citée par Bigot et Cadet, 2011 : 26). D'autre part, comme le soulignent Bigot et Cadet « le langage des enseignants-acteurs n'est ni

<sup>46</sup> Or, selon Gérard Sensevy (1995, cité par Cicurel, 2011) « l'action ne peut être ramenée aux seules causalités rationnelles. L'action est aussi ce qui surgit sans qu'il y ait calcul du sujet ».

<sup>47</sup> Bucheton (2011 : 207-224) indique l'importance de mener ce travail dès la formation initiale afin de permettre cette mise en mots de l'action (voir citation p.26 et sa contribution p.207). L'auteure expose les étapes auxquelles participent différentes maîtresses (autour d'atelier d'écriture qu'elles doivent mettre en place) dans une démarche qui les mènent à une prise de conscience du métier, et les orientent vers des verbalisations de plus en plus structurées. Elle met essentiellement l'accent sur le rôle de l'échange entre pairs (le « collectif professionnel »).

totalement transparent (la verbalisation n'est pas l'interaction), ni totalement opaque (les intentions, motifs, cadres d'interprétation personnels demeurés obscurs dans le temps réel de l'interaction peuvent apparaître nettement lors des entretiens) » (Bigot et Cadet, 2011 : 28). Cicurel aborde ce dernier aspect dans un article dont le titre reprend la complexité de cette démarche d'accès à l'agir professoral, à savoir, « Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement » (2011). L'auteure met en relief que, à travers la sollicitation des paroles d'enseignants, ce qui est visé est bien l'accès au sens de leurs actions mais aussi l'accès aux « motifs de l'action, des intentions, des émotions et des autoévaluations, des difficultés à la mise en place de l'action » (Cicurel, 2011b : 53). Cependant, Cicurel souligne – en présentant d'ailleurs un certain paradoxe – que, si le sujet agissant peut logiquement savoir « quelque chose sur son action », il s'avère que « l'acteur pourrait [...] agir sans connaître les motifs » (*Ibid.* : 54). Cet aspect ne suppose pas que l'on nie la validité des recherches entreprises mais montre la complexité du métier, la complexité de la verbalisation du métier et la complexité des démarches qui se veulent révélatrices de cet agir professoral. Malgré ces difficultés effectives, l'auteure insiste sur l'importance de ces approches car les verbalisations des enseignants montrent, tout de même, des aspects relatifs à « la fabrication de l'action » (*Ibid.*). Par conséquent, ce nouveau tournant qui dépasse les analyses de corpus transcrits pourrait permettre de découvrir « un certain nombre de phénomènes qui n'apparaissent pas en surface ou seulement à travers des traces furtives » (Cicurel, 2011a : 241). Certes, ce chemin vers une sorte d'élucidation de l'agir professoral invite à établir, comme nous l'avons vu, des passerelles avec différentes théories, non seulement pour réaliser des recadrages théoriques mais aussi pour déceler des outils d'analyse tels que les motifs « en vue de » et « parce que » (Schütz, 1998 ; Cicurel, 2007), les intentionnalités multiples, la planification et déplanification, ou la typicalité (exposée par Schütz, 1998 et reprise par Fillietaz, 2002) ; toutes ces notions se mettent au service des chercheurs qui prennent en compte l'action dans le domaine de la didactique des langues. S'ouvre donc aux chercheurs un champ inépuisable qui non seulement dépasse les limites de l'observation et interprétation (des recherches travaillant sur les interactions en classe) mais qui permet une nouvelle compréhension (ou en tout cas d'accès aux paroles vers une éventuelle compréhension) et qui chemin faisant permettra (si les liens se font) une meilleure professionnalisation.

### 3.2.2. Le répertoire didactique et l'agir professoral

Comme nous venons de le voir, les recherches qui portent sur l'agir professoral s'intéressent à l'identification mais surtout à la compréhension des différents modes d'agir des enseignants. Les recherches veulent donc identifier ou élucider les actions, les intentions, les motifs, les plans et les pensées des enseignants et les moyens utilisés sont, par exemple, des entretiens d'explicitation, des journaux d'apprentissage ou des entretiens en auto-confrontation<sup>48</sup>. Il s'agit donc de démarches qui s'intéressent aux pratiques de transmission et qui, par conséquent s'attachent (en partie) comme nous allons le voir, à l'identification du « répertoire didactique ».

Cicurel fait l'hypothèse que « l'enseignant, pour accomplir sa tâche dispose d'un certain répertoire » (2002 : 8) qu'il active face à son public d'apprenants. En outre, l'enseignant recourt à des pratiques qui supposent des choix multiples réalisés en grande partie dans le vif de l'action. Margarida Cambra-Giné (2003, citée par Aguilar-Rio, 2011 : 112) propose deux catégories de décisions :

- les « décisions préactives » qui sont « planifiées à l'avance »
- les « décisions interactives » qui se déroulent en classe, celles-ci pouvant être « improvisées » ou « routinières ».

Cambra-Giné considère que « les décisions routinières dépendent des répertoires de pratiques de l'enseignant ; ces répertoires se développent par le biais de l'expérience et sont constitués par les croyances, les

<sup>48</sup> En interrogeant les enseignants, ils « vont certainement donner des indications sur leur action et sur leurs raisons d'agir » (CICUREL, 2011a : 151)

savoirs pratiques et les représentations de chaque enseignant » (Cambra-Giné, 2003, citée par Aguilar-Rio, 2011 : 112). Il s'agirait donc d'un répertoire varié et flexible, car entendu comme non fermé et modifiable.

Lucile Cadet et Mariella Causa, qui s'intéressent à la construction de ce répertoire pour le cas des enseignants novices, expliquent que ce qui sous-tend la définition de répertoire didactique est la notion de *modèles*. Ces *modèles* se construiraient par « imprégnation, observation et imitation » (Cadet et Causa, 2005 : 176) et seraient donc des modèles socioculturels, des modèles scolaires ainsi que des modèles théoriques et pratiques de formation pédagogique. Quant au caractère flexible dudit répertoire, les auteures signalent « qu'il se modifie tout au long de l'expérience enseignante »<sup>49</sup>.

Pour Cicurel, comme « enseigner est un métier qui demande la mise en place d'actes complexes de transmission qui s'inscrivent dans une chaîne de savoirs et de savoir-faire » (2011a : 5), l'enseignant est amené à « mettre en place des pratiques de transmissions adaptées à son public » (*Ibid.*). Selon l'auteure ces pratiques sont possibles grâce au répertoire didactique (construit et en construction) composé de savoirs et de savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant.

A ce stade de notre réflexion, il est important de signaler que si c'est l'expérience elle-même - et nous entendons par là, la pratique - qui modifie constamment le répertoire, il est possible alors de considérer, à l'instar de Cicurel (2011a), l'existence d'une certaine culture professionnelle qui influence ce répertoire. Le concept est abordé par l'auteure sous une observation simple mais révélatrice selon laquelle des enseignants de pays et de cultures très différents partageraient des bases communes, qui se manifestent entre autres par des thèmes communs qui traversent la profession : « l'image du professeur, le contrat de parole, la relation de l'individu au groupe, l'évaluation, les modèles d'enseignement, le fait qu'il existe des genres d'activités canoniques reconnaissables » (*Ibid.* : 228). Cette culture est un des engrais du répertoire des enseignants<sup>50</sup>.

Cambra-Giné (2003, citée par Cicurel, 2011) indique qu'« il est inhérent au métier de professeur d'avoir à affronter des dilemmes qui ne sont jamais faciles à résoudre, à plus forte raison en début de carrière ». Alors, si des dilemmes ou difficultés existent à tout moment de la carrière - à plus ou moins fort degré - ce qui permet de surmonter les difficultés mais aussi d'enrichir le répertoire didactique enseignant vers une constante recherche de performance est, comme nous l'avons déjà indiqué, la réflexion et la réflexivité. Telle est selon Perrenoud la démarche qui devrait imprégner le métier : « Un "enseignant réflexif" ne cesse pas de réfléchir dès qu'il arrive à se débrouiller, à être moins angoissé, à survivre en classe. Il continue de progresser dans son métier, même en l'absence de difficultés et de crises, par plaisir ou parce qu'il ne peut s'en empêcher, parce que la réflexion est devenue une forme d'identité et de satisfaction professionnelles [...] cette réflexion construit de nouvelles connaissances, tôt ou tard réinvesties dans l'action » (2010 : 42). Alors, cette attitude réflexive aide à la construction, à l'enrichissement ou à la modification du répertoire didactique.

Cicurel souligne que parler d'agir est mettre l'accent « sur le fait que pour accomplir son métier d'enseignant, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité » (Cicurel, 2011a : 119). Il s'agit alors de s'interroger sur la nature de ces « pratiques de transmission » (*Ibid.* : 155) car elles sont une partie observable du répertoire didactique. Ces pratiques sont selon Cicurel (2002, 2011) de nature langagière (pratiques verbales, non verbales, mimogestuelles) mais aussi interactionnelle. De plus, ces « manières de faire » (Cicurel, 2011a : 156)

49 Cadet et Causa, expliquent dans leur contribution que - pour le cas des enseignants novices - des modèles intériorisés seront utilisés lors des premières périodes d'exercice de la profession car « seuls disponibles » et donc « opérationnels » mais aussi parce que « ce sont des modèles connus [qui] sécurisent et permettent aux stagiaires de surmonter face aux difficultés de la classe » (2005 : 176). Ces instants seraient donc à l'origine de la construction de leur répertoire, qui ne cessera d'augmenter au fil du temps.

50 Un enseignant qui enseigne dans une culture éducative éloignée de la sienne pourrait se voir obligé à revoir par exemple les normes relationnelles de la classe, ou les systèmes de notation.

seraient plus ou moins planifiées, c'est pourquoi l'auteure distingue deux procédés mis en œuvre par l'enseignant dans le contexte de la classe :

- les stratégies : « connue[s] d'avance, planifiée[s] » (Cicurel, 2011a : 155)
- les tactiques : « [qui surgissent] dans le vif de l'échange [et qui poussent] les protagonistes à improviser des solutions » (*Ibid.*)

De ce fait, un enseignant peut avoir décidé (prévu) le mode de correction d'une activité (lors de la préparation du cours) et se voir contraint à changer de stratégie afin de s'adapter à ce qui survient en cours : il sera passé d'une stratégie à une tactique. Nous aurons l'occasion de vérifier lors de l'analyse de données que les actions non-planifiées sont très nombreuses, ce qui fait qu'en interaction didactique un enseignant est amené à résoudre des situations imprévues très régulièrement.

Enfin, si chaque enseignant a des manières de faire c'est en observant ses pratiques et en sollicitant sa parole (ce qui est l'objectif des études sur l'agir professoral) que peut avoir lieu non seulement une meilleure connaissance des pratiques mais aussi une modification et enrichissement du répertoire (Cicurel, 2011a : 155).

### 3.3. Essai d'inscription de l'activité de prescription dans l'agir professoral

Nous avons vu, pour l'heure, la place et les types de consignes, et particulièrement le rôle de l'activité de prescription. Nous avons aussi abordé les caractéristiques de la communication didactique en classe de langue pour nous intéresser finalement à l'agir professoral ainsi qu'aux enjeux que ce nouvel objet d'étude représente. Nous allons essayer d'inscrire cette activité prescriptive au sein de cet agir professoral. D'abord nous insisterons sur sa nature praxéologique (elle a lieu dans l'action et par l'action) et téléologique (elle est conçue pour atteindre un but). Ensuite, nous nous pencherons sur son caractère singulier à travers la notion de style et de savoir-faire.

#### 3.3.1. Une pratique omniprésente : une action

L'action de l'enseignant est complexe, il y a l'amont de la classe (la préparation des objectifs, contenus et démarches) et l'interaction de la classe, il y a des ajustements très fréquents entre ce qui était planifié et ce qui ne l'était pas, il y a des actions verbales et non-verbales - préconçues ou non - autant d'éléments qui viennent s'imbriquer les uns dans les autres. Mais comme le signale Kerbrat-Orecchioni, « entre le dire et le faire viennent s'interposer deux instances : le sens et l'autre » (2005 : 68). Rivière insiste sur l'importance que suppose cette structuration dans l'approche de l'activité de prescription ainsi, si elle signale que dans cette activité sont présentes des dimensions interlocutives, intersubjectives, elle met en relief que « la particularité des discours de prescription semble se loger dans le double rapport qu'ils entretiennent avec l'action : le discours est lui-même action et désigne en même temps, déclenche ou est censé déclencher une action ou une réaction, une tâche langagière ou non langagière » (Rivière, 2006 : 77). Dans ce sens, l'activité de prescription se situe « à la charnière du dire et du faire » (Rivière, 2008 : 2). De plus, l'auteure, insiste sur le but en signalant qu'il s'agit aussi d'une activité de nature téléologique étant donné qu'elle est « l'écho d'un projet didactique planifié, obéissant, à un programme [...] à une logique » (*Ibid.*). Ainsi, l'activité de prescription, n'est pas une ressource anodine ou éventuelle, elle est bien au centre de l'activité de l'enseignant et s'inscrit bien dans le contrat didactique et par conséquent dans les attentes du public apprenant. Comme l'indique Rivière « la prescription pourrait alors s'envisager comme une ressource indispensable à l'action d'enseignement et d'apprentissage, non seulement parce qu'elle dévoile en partie la planification de l'enseignement, mais aussi parce qu'elle peut constituer corrélativement une tentative d'ajustement de cette planification » (2006 : 77). L'activité de prescription est alors un élément structurant : et de l'apprentissage et de la relation entre les impétrants.

Si nous reprenons la définition de l'agir professoral de Cicurel (2011a) « l'ensemble des actions verbales et non verbales que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs », actions qui « ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui mais aussi d'être destinées à provoquer des actions de la part d'un groupe d'individus », nous pouvons dire que l'activité de prescription :

- fait partie des actions verbales et non verbales (cf. point 2, pp. 23-26)
- est un vecteur de transmission des savoirs (dire quoi faire, dire comment faire, dire pourquoi faire)
- est un moyen de communication (négociation et intercompréhension du sens des consignes)
- est dirigée vers un groupe (les apprenants)
- est destinée à provoquer des actions (en tant que « genre d'incitation à l'action », Adam (2001a) ; en vue d'améliorer la compétence de communication en langue étrangère, l'enseignant demande de « faire » des actions aux apprenants et ces derniers doivent les réaliser.

De façon générale, à travers les activités d'apprentissage, l'activité de prescription structure les contenus et permet donc d'atteindre les objectifs prévus par l'enseignant. Il s'agit d'une activité omniprésente en situation d'enseignement/ apprentissage qui se réalise dans l'action : elle se met en pratique par le biais des échanges entre l'enseignant et les apprenants. Enfin, l'énonciation et la gestion d'une consigne font partie du tissu d'actions (verbales, non verbales) qui traversent la classe.

Au vue de ces éléments nous pourrions dire que l'activité de prescription s'inscrit dans l'agir professoral. Pour connaître la validité de cette proposition, cette recherche essaiera de voir dans quelle mesure l'activité de prescription est un révélateur de l'agir professoral (cf. Analyse des données, pp. 62-69).

### 3.3.2 Un style et un savoir-faire

Nous partons du constat que la pratique professionnelle d'un enseignant « consiste entre autres à concevoir des stratégies pour faciliter la compréhension et l'utilisation des contenus langagiers à apprendre » (Cicurel, 2005 : 5). Nous avons vu qu'il s'agit de pratiques de transmission et nous nous intéressons à présent au caractère singulier de ces pratiques.

Les pratiques professorales, comme le signale Cicurel (2005), sont en lien avec la culture professionnelle et par conséquent avec le répertoire didactique (cf. point 3.2.2, pp. 32-33) mais il importe également de ne pas négliger l'enseignant en tant qu'individu, caractérisé, par définition, par une identité unique. A cet égard, Cicurel (2011) souligne qu'« appartenir à cette communauté [une culture professorale] ne peut faire perdre de vue que le soi est singulier [...] c'est bien une personne qui fait face à une situation et est impliquée » (2011a : 261). Par ailleurs, ce caractère singulier permet de dire qu'un enseignant peut agir « dans un certain style » (*Ibid.* : 148). Ce style sera le résultat, entre autres, du répertoire didactique, identifiable selon les stratégies ou tactiques privilégiées ou activées.

Pour comprendre ce style, Cicurel se réfère à la notion de « genre professionnel » (Clot et Faïta, 2000) « constitué [...] par un stock d'actes, de routines, de conceptualisations "prêts à servir" » (Cicurel, 2011a : 166) qui s'actualise dans l'action même (le cours de langue) et peut alors être l'occasion de la manifestation du style individuel de l'enseignant. Pour appréhender ce style Cicurel propose d'observer comment se positionne l'enseignant par rapport aux quatre plans « sur lesquels tout professeur de langue doit interagir » (*Ibid.*) : le plan de la langue, la planification (progression et gestion de l'apprentissage), l'interaction avec les apprenants et l'implication personnelle dans l'interaction (ou inscription du moi dans l'interaction). Lorsque l'enseignant privilégie l'un ou l'autre de ces plans, conclut Cicurel, le style d'enseignement s'en trouve modifié. Pour le cas de l'activité de prescription, si nous observons comment « il s'y prend » nous serions sur le plan de la langue et il s'agirait de voir, par exemple, comment il donne la consigne. Si le plan observé est l'interaction, il s'agirait d'observer par exemple comment les

apprenants sont impliqués dans la transmission ou négociation de la consigne. Cicurel fait l'hypothèse que « c'est dans cette relation à quatre plans que réside peut-être la possibilité de parler de styles de l'agir professoral » (2011 : 175). S'il peut donc y avoir un style d'agir professoral peut-être y a-t-il alors un « style prescriptif ». Le style prescriptif serait une des composantes du « style personnel » (*Ibid.* : 176) car en effet, l'activité de prescription demande, entres autres, que des choix soient réalisés dans le cours de l'action et ces choix reviennent à l'enseignant lui-même. Ces choix réalisés selon différentes raisons manifestent en d'autres termes un « savoir-faire ». Rivière accorde à l'activité de prescription un rôle de médiatisation des actions d'enseignement et le définit comme :

- un savoir-faire organisationnel : une fonction organisatrice de l'interaction et des activités d'enseignement et d'apprentissage
- un savoir-faire relationnel : une fonction de cadrage de l'activité et des engagements dans l'interaction.

Nous pouvons donc conclure sur l'intérêt que suppose l'activité de prescription si nous l'inscrivons dans l'agir professoral car elle est omniprésente dans les pratiques des enseignants et sa gestion est capitale ; de par son importance dans la planification de l'activité didactique et de par les choix que l'enseignant doit effectuer pour gérer l'équilibre de l'interaction et pour maintenir l'objectif poursuivi. En conséquence, comme nous le signalions, les conduites de prescriptions seront assurément très hétérogènes et pourront probablement laisser apprécier un style particulier. Nous avons déjà des éléments de réponse présentés par Véronique Rivière, qui a étudié des données issues d'enregistrement de cours de FLE (sans avoir recours aux verbalisations des enseignants, c'est-à-dire dans une approche descriptive) ; nous essayerons, dans la présente recherche, de dégager d'autres apports, et ce en ayant recours aux verbalisations d'enseignants sur leur « agir prescriptif ».



## PARTIE II : METHODOLOGIE ET RECUEIL DE DONNEES

Au sein de cette deuxième partie, je décrirai la méthodologie que j'ai utilisée pour réaliser cette recherche. D'abord, j'exposerai la démarche et le protocole de recherche menés. Ensuite, je présenterai le contexte institutionnel ainsi que les informatrices qui composent mon terrain d'enquête. Enfin, j'aborderai les outils choisis pour effectuer le recueil de données qui m'ont permis de constituer le corpus d'analyse.

### 1 DEMARCHE ET PROTOCOLE

Ce travail de recherche s'intéresse à une des pratiques de transmission du savoir, entre l'enseignant et l'apprenant : l'activité de prescription. Il s'agit plus précisément de répondre aux questions suivantes :

- Dans quelle mesure les enseignants de FLE opèrent-ils des choix réfléchis lors de l'activité de prescription, sachant que celle-ci est de nature multimodale et qu'elle s'actualise en cours de langue, c'est-à-dire dans le vif de l'action ?
- Dans quelle mesure l'activité de prescription fait-elle partie de l'agir professoral ?

Afin de répondre à ces questions, une démarche qualitative s'est tout naturellement imposée car il s'agissait de rencontrer des individus et de recueillir leur parole, en somme d'analyser un « fait humain » (Mucchielli, 2009 : 143). Étant donné que mon questionnement porte sur une action multimodale (verbale et non-verbale), j'ai décidé de filmer des enseignants, choisis selon des critères précis (cf. 2.2., pp. 40-41), de répertorier les passages prescriptifs et d'utiliser l'auto-confrontation comme outil de collecte de données (cf. 3.3., page 43-46). L'objectif était, comme le signalent Bigot et Cadet « d'aller chercher le point de vue des acteurs » (2011 : 12) sur leur pratique effective et ainsi de mener une recherche qui ne se limite pas à l'observation et à l'interprétation du chercheur qui, lui, est toujours extérieur à l'objet de son analyse.

Nous pouvons nous interroger sur la fiabilité des données recueillies car si nous avons accès à une réalité, celle-ci n'est autre que celle de l'individu interrogé. Comme le signalent Marta Anadon et François Guillemette (2007), « la définition que le sujet se donne de la réalité, sa compréhension et son analyse (subjectivité) dépendent des manières de percevoir, de penser, de sentir et d'agir particulières au sujet [...] à un moment donné et dans un lieu donné<sup>51</sup> (intersubjectivité) » (*Ibid.* : 3). De plus, la part de subjectivité est aussi présente du côté du chercheur, qui malgré une démarche et un protocole précis, imprègne la recherche par sa propre expérience (personnelle ou professionnelle) et par les différents choix qu'il effectue. Il faut donc prendre en compte ces aspects sans pour autant nier l'accès à une certaine part de vérité car, comme l'indiquent Anadon et Guillemette, « la subjectivité et l'intersubjectivité sont considérées comme des moyens incontournables de construction des savoirs et non comme des obstacles à la production des connaissances » (2007 : 3).

Voyons à présent le cheminement des deux hypothèses auxquelles ce travail tente de répondre. Tout d'abord, l'activité de prescription est une activité multimodale qui demande chez l'enseignant une gestion plurielle de différentes ressources : langagières, gestuelles, graphiques, etc. Elle est par définition variable car d'une part l'enseignant peut solliciter des actions écrites ou orales, il peut également donner des injonctions de mise au travail, etc. et d'autre part les consignes peuvent subir des reformulations, des remaniements, des modifications ou même des suppressions et ce, en fonction des échanges qui se produisent dans le « feu de l'action » mais aussi, comme nous le verrons lors de notre analyse à des improvisations de l'enseignant.

Ma première interrogation porte donc sur les choix qu'opèrent les enseignants de FLE lors de l'activité de prescription. Je me suis demandé si les enseignants sont conscients de la manière dont ils manipulent les consignes, à travers le verbal et le non-verbal et le cas échéant, peut-on connaître les raisons qui sous-tendent ces choix. De ce fait, je

<sup>51</sup> Ce moment et ce lieu sont, dans le cadre de cette étude, l'entretien d'auto-confrontation lui-même où se trouvent réunis l'enquêtrice et l'enquêté.



fais l'hypothèse que la multimodalité de l'activité de prescription relève de choix (pré)réfléchis de la part des enseignants expérimentés de FLE.

Si selon l'approche de l'agir professoral (Cicurel, 2011a), la verbalisation de cet agir par les enseignants eux-mêmes permet l'accès à une certaine logique d'action, je tenterai de vérifier cette hypothèse en utilisant la technique d'entretien dite d'auto-confrontation<sup>52</sup>. Cette méthode me semble pertinente puisque c'est une « démarche [qui] consiste à provoquer une mise en discours de la part d'un sujet placé face à son action afin de mieux comprendre quelle est la régulation de cette activité » (Cicurel, 2011a : 249). L'auto-confrontation conjuguée à quelques préceptes de l'entretien d'explicitation devrait permettre l'émergence des raisons qui sous-tendent les choix opérés par les enseignants en matière d'activité prescriptive. J'utilise également la technique d'entretien non-directif à la fin de l'entretien d'auto-confrontation comme outil qui peut permettre la vérification ou l'émergence de certaines raisons. Par ailleurs j'ai décidé de ne pas dévoiler le sujet de ma recherche aux enquêtés afin de ne pas influencer leur pratique (lors des enregistrements des séances) et ne pas induire leur discours en entretien d'auto-confrontation. A ce sujet, l'objet de la recherche est uniquement communiqué lors de la question ouverte (propre à l'entretien non-directif) pour les raisons suscitées.

Quant à l'analyse des données, pour déterminer la part et le type de conscience approchée, cette recherche se nourrit des notions de conscience directe et conscience réfléchie proposées par Vermersch<sup>53</sup> (2000, 2004). La conscience directe est celle que nous avons lorsque nous faisons quelque chose, c'est le vécu lui-même, non conceptualisé, dénommé par Vermersch, le vécu préréfléchi (2004 : 71). Ce vécu qui est propre au sujet, donc intérieur et non-verbalisé peut devenir conscientisé par une « mise en mots pour l'autre » (Chevallier, 2011 : 75). Cette verbalisation est donc une étape de la manifestation d'une prise de conscience et selon Vermersch, elle exhibe « la conscience réfléchie » (2000 : 5). Ce passage de l'implicite du vécu (préréfléchi) à l'explicite de la conscience réfléchie demande tout d'abord un acte de réflexion de la part de l'acteur qui permettra alors à celui-ci de verbaliser (ou d'habiller le vécu par des significations, si nous reprenons Piaget : 1974<sup>54</sup>) et de réfléchir « sur » le vécu. La réflexion se produit donc à posteriori et à ce stade, le sujet grâce à une activité cognitive, peut devenir réflexivement conscient.

Pour répondre à la première hypothèse, je classerai les dires des enseignantes relatifs aux éléments verbaux et non-verbaux (cf. partie III, point 1, p. 51) et je les analyserai afin de dégager le type de conscience qui en découle.

Mon deuxième questionnement porte sur l'agir professoral lui-même. Je souhaite vérifier, à partir des présupposés théoriques sur l'agir professoral, que l'activité de prescription est un véritable outil didactique au même titre que la fiche pédagogique, le manuel, la grille d'évaluation, etc. La deuxième hypothèse est donc que l'activité de prescription est un révélateur de l'agir professoral et ce, dans toutes ses dimensions. Afin de voir si cette hypothèse est valide, une analyse des propos des enseignants sera réalisée en utilisant les catégories de l'agir proposées par Cicurel (2011a : 142), ce qui permet, selon l'auteure de mettre en relief les « strates du répertoire didactique » des enseignants (*Ibid.* : 146). L'analyse des discours se fera en repérant les éléments liés aux dimensions suivantes<sup>55</sup> (tableau 3, p.39) :

52 L'auto-confrontation, telle qu'elle est définie par Yves Clot (1999), est une technique d'entretien qui consiste en une situation de dialogue avec le chercheur au cours de laquelle le sujet est incité à commenter sa propre activité a posteriori.

53 L'auteur s'inspire de la théorie de la prise de conscience de Piaget et défend un passage de la conscience préréfléchie à la conscience réfléchie par le biais de l'explicitation, technique qui nécessite la médiation d'un expert (l'entretien d'explicitation).

54 Cf. ANNEXE 6, p.90, Modélisation des étapes du passage du préréfléchi au réfléchi selon Piaget, p.90.

55 Nous utilisons les éléments proposés par Francine Cicurel (2011a : 147). Selon l'auteure, porter l'attention sur ces quatre dimensions est une manière d'approcher et de connaître l'agir des enseignants. Les explications des termes (deuxième colonne) sont une explication synthétique des éléments d'après la lecture de l'ouvrage suscitée.

Catégories de l'agir professoral et définitions	
<b>Planification VS déplanification</b>	L'action planifiée du cours (en amont) qui « ne se fait pas sans rencontrer d'obstacles » (Cicurel, 2011a : 124) a comme résultat une déplanification.
<b>Perception des éléments relationnels avec les apprenants</b>	La relation avec les apprenants, leur attention, leur attitude, l'ambiance, leur engagement, leur contexte éducatif d'origine, leur besoin, leur réaction, etc.
<b>Ce qui est vécu comme allant de soi ou au contraire difficile</b>	D'une part, les aspects ou situations qui vont de soi, qualifiés de « typiques » ( <i>Ibid.</i> : 121) et d'autre part, ceux qui présentent des difficultés manifestes.
<b>Rapport à la matière à transmettre</b>	La manière de transmettre la matière (efficacité), but de la matière, le lien explicite aux contenus transmis, l'influence de la matière dans les discours des enseignants, etc.

Tableau 3 : Dimensions de l'agir professoral

Ce tableau recense les dimensions propres au métier d'enseignant. La prise en compte de ces éléments pour notre étude nous permettra aussi de mettre en lumière « combien l'action d'enseigner est une action à haut risque » (Cicurel, 2011a : 146) au vu de la complexité à laquelle fait face l'acteur éducatif.

En outre, nous pouvons dire que la démarche entreprise pour ce travail de recherche répond aux critères pour saisir l'agir enseignant énoncés par Rivière :

Le besoin de comprendre l'activité professionnelle ou personnelle [...] passe non seulement par l'observation directe de cette activité, mais aussi par le recueil de ce qu'en disent les acteurs eux-mêmes [...] ces discours permettent un accès -certes indirect- à certains éléments restés invisibles ou muets à l'observation directe, comme l'expérience de l'acteur et certaines significations de l'action menée (pour l'observateur extérieur, voire pour l'acteur lui-même) [et] constitueraient de la sorte une herméneutique disponible des pratiques [...] (2011 : 71).

Enfin, puisque cette recherche s'intéresse à l'agir professoral il serait possible (comme signalé en partie I, point 3.3.2. *Un style et un savoir-faire*, p.35) de s'intéresser au style professionnel en étudiant comment les enseignants se positionnent par rapport aux quatre plans sur lesquels « tout professeur de langue doit interagir » (Cicurel, 2011a, citée en partie I, p.35). Or cette étape ne pourrait être entreprise que si cette deuxième hypothèse est confirmée. En outre, déceler un style prescriptif permettrait de soutenir ladite hypothèse et de permettre une plus grande connaissance de l'agir professoral. Cette analyse ne sera pas réalisée dans cette recherche car il faudrait disposer, comme le signale Cicurel (2011a : 166), de corpus plus larges<sup>56</sup> mais l'analyse pourrait être entreprise dans de futures études afin de nourrir la connaissance de l'agir professoral.

Après avoir expliqué la méthodologie mise en place pour répondre aux questions de recherche et pour vérifier les deux hypothèses qui anticipent les réponses à ces questions, nous allons présenter et définir le terrain d'enquête sur lequel s'appuie la présente recherche.

## 2 TERRAIN D'ENQUETE

Avant toute chose, il est important de préciser que toutes les étapes décrites dans cette deuxième sous-partie suivent la chronologie des actions menées pour la collecte des données, à savoir le choix du contexte institutionnel, du profil recherché des informateurs et des cours observés ; la dernière étape étant la description de l'échantillon sur lequel s'appuie cette recherche.

### 2.1. Choix et présentation du contexte

Étant donné que cette étude porte sur l'agir professoral et plus précisément sur l'activité de prescription chez les enseignants de FLE, l'enquête devait permettre l'observation de ces praticiens sur leur lieu de travail mais aussi, selon mon

<sup>56</sup> L'auteure signale précisément qu'il faudrait « disposer de corpus assez longs et de séquences dans lesquelles un même enseignant fait face à des publics différents afin d'isoler ce qui revient comme pratique de transmission » (Cicurel, 2011 a : 166)

protocole, il devait également faciliter la réalisation d'entretiens *post-cours*. J'ai donc décidé de recueillir les données dans des centres de langue française pour étrangers de la ville d'Angers. Ce choix n'est pas anodin car d'une part il répondait aux critères de ma recherche (l'enseignement du FLE) et d'autre part, d'un point de vue pratique, il me permettait de me rendre personnellement sur le lieu de travail des informateurs (ce qui répond au critère de faisabilité). La proximité géographique s'est avérée essentielle puisque ma démarche demandait un nombre d'heures conséquent d'enregistrements vidéos des pratiques (quatre heures par enseignant) en ce que cela suppose de contraintes temporelles, techniques et matérielles (planification des observations selon les disponibilités des enseignantes, réservation de caméras numériques et de dictaphones, et déplacements dans différents établissements).

D'une part, pour ce qui est du corpus 1 (informatrice 1: CC<sup>57</sup>), le contexte institutionnel est privé. Il s'agit du CIDEF (Centre international d'études françaises) qui dépend de l'Université Catholique de l'Ouest (UCO). Le centre appartient au Groupement FLE<sup>58</sup> et a reçu le label qualité FLE<sup>59</sup> en 2011. Cet établissement offre « une formation en langue et culture françaises, du niveau A1 au niveau C2 pendant l'année universitaire »<sup>60</sup>. En outre, l'établissement « prépare les étudiants aux examens nationaux du DELF et du DALF<sup>61</sup> » (*Ibid.*) ainsi qu'aux examens de la CCIP<sup>62</sup>, au TCF et au TCF ANF<sup>63</sup>. En ce qui concerne les cours de FLE, les étudiants peuvent durant le semestre suivre entre 6 et 8 heures de cours de langue qu'ils complètent avec des cours spécifiques, tels que des cours de civilisation et culture françaises, phonétique, expression orale, traduction, etc. Étant donné que le centre prépare aux diplômes de langues (DELF, DALF) et qu'il est rattaché à l'UCO, une part non négligeable d'étudiants débutent ou poursuivent leur parcours universitaire à l'UCO.

D'autre part, pour ce qui est du corpus 2 et 3 (informatrice IJ et VV), le recueil de données a eu lieu dans un contexte institutionnel public, à savoir, le CeLFE (Centre de langue française pour étrangers) service de l'Université d'Angers. L'établissement est membre de l'ADCUEFE<sup>64</sup> et a reçu le label Qualité FLE en 2012. Les formations proposées<sup>65</sup> sont le DUEF (Diplôme d'Université en Études Françaises), le CFE (cours de français pour étrangers) ainsi que des cours semestriels pour les étudiants d'échanges. Le CeLFE propose également les certifications suivantes : le DELF, le DALF, le TEF<sup>66</sup>, le TCF, le TCF-DAP<sup>67</sup>, le TCF ANF et le TCF Québec.

Pour terminer, je précise que le fait qu'un centre soit privé et l'autre public n'est pas un choix ; cela répond uniquement au critère de faisabilité (disponibilité des enseignantes, accessibilité aux centres et gestion des différents rendez-vous).

## 2.2. Choix du profil des informateurs

Dans un premier temps, j'avais envisagé une étude comparative, entre enseignants novices et enseignants expérimentés. Cette étude aurait permis d'étudier des professionnels ayant plusieurs années d'expérience dans l'enseignement, c'est-à-dire une pratique régulière en matière de passation de consigne prescription. Cette pratique, qui permettrait la constitution d'un « savoir d'expertise professionnelle » (Cicurel, 2011a : 152) et en l'occurrence de savoirs-faire relatifs à l'activité de prescription, aurait été comparée avec la pratique des enseignants novices dont le répertoire didactique est en construction. L'étude aurait ainsi permis d'identifier d'éventuelles différences (écarts, tensions) dans la pratique de cette compétence professionnelle. J'ai finalement décliné cette possibilité et n'ai retenu que les enseignants

57 Suivant les règles déontologiques de recherche, nous respectons l'anonymat des enquêtées. Les informatrices de cette étude sont présentées sous : CC (informatrice 1), IJ (informatrice 2) et VV (informatrice 3).

58 « Le Groupement FLE est le premier organisme professionnel en France qui, dès 1999, a établi un code de déontologie pour les écoles de français langue étrangère (F.L.E.) adhérentes, et s'est engagé dans un processus de contrôle qualité. ». Informations tirées du site : <http://www.groupement-fle.fr/>, [consulté le 3 juin 2013]

59 Ce label « porte sur cinq domaines : accueil, locaux, gestion, enseignants et formations [et il] est attribué par une Commission interministérielle présidée par la Direction générale de l'Enseignement supérieur aux centres de français langue étrangère volontaires, à l'issue d'un audit de qualité » (informations tirées du site <<http://www.labelqualitefle.org/>> [consulté le 1 mars 2013]).

60 Informations tirées du site : <http://www.uco.fr/l-universite/faculte-instituts/centre-international-d-etude-de-la-langue-francaise-614.kjsp> [consulté le 10 juillet 2012]

61 Diplôme d'études en langue française (DELF) et Diplôme approfondi de langue française (DALF)

62 Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

63 Le Test de Connaissance du Français (TCF) et le TCF pour l'accès à la nationalité française (TCF ANF)

64 Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Association des Directeurs de Centres Universitaires Études Françaises pour Étrangers.

65 Informations tirées du site du CeLFE : <http://www.univ-angers.fr/fr/international/centre-de-langue-francaise-pour-etrange.html> [consulté le 10 juillet 2012].

66 Test d'Évaluation de Français.

67 Test pour la demande d'admission préalable (DAP) adressé aux étudiants qui souhaitent déposer une demande d'admission dans une université en France.

expérimentés car, à mon sens, mener une étude comparative suppose au préalable une connaissance approfondie du domaine. A cet égard, à l'heure actuelle, l'objet de mon étude est encore un sujet émergent dans la recherche scientifique.

### 2.3. Choix des cours observés

Si la pertinence d'une recherche relève, entre autres, de choix précis et clairement définis, j'ai considéré qu'il était convenable d'observer les enseignants expérimentés dans des contextes d'apprentissage semblables. C'est ainsi que quelques critères se sont imposés, à savoir le type d'établissement, le type de cours et le niveau des apprenants. Comme indiqué précédemment, pour ce qui est du contexte institutionnel, j'ai choisi des centres de langues pour étrangers de la ville d'Angers. En ce qui concerne le type de cours observés, j'ai privilégié les cours dits « de langue » (où les activités portent sur toutes les compétences) au détriment des options, tels que les cours de phonétique, de théâtre, de compréhension orale, etc. Étant donné que je recherchais des contextes d'apprentissage similaires, j'ai estimé que dans les cours de langue<sup>68</sup> il serait possible d'avoir une quantité importante ainsi qu'une diversité de passation de consignes : oralisation des consignes des manuels, passation de consignes liées aux indications des modalités de travail, reformulations provoquées par les apprenants (consignes réactives), etc.

Ensuite, toujours dans une recherche d'homogénéité, j'ai décidé d'observer des cours de même niveau linguistique et j'ai choisi des cours de niveau B2. J'ai considéré que pour des niveaux inférieurs les reformulations et les gestes seraient plus présents et que par conséquent les enquêtés seraient davantage dépendantes du facteur « apprenant ». J'ai estimé que, comme je voulais mesurer le degré de conscience chez les enseignants en matière prescriptive il fallait un cadre où le niveau des apprenants contraigne moins leur pratique et leur discours (en entretien).

### 2.4. Description de l'échantillon

Suite à la définition du profil recherché des informateurs ainsi que des centres qui répondaient aux critères de ma recherche, j'ai démarché lesdits établissements, le CIDEF et le CeLFE. J'ai donc contacté directement les responsables pédagogiques car ils sont chargés des enseignants et ils connaissent leurs profils (parcours, expérience, etc.). Cette démarche est appuyée par François V. Tochon qui signale que la recommandation des personnes ressources est un critère valide dans la constitution du corpus car selon lui « recourir à la recommandation des collègues ou de professionnels du domaine » est, entre autres, un avantage<sup>69</sup> qui permet une « opérationnalité immédiate dans les choix des personnes compétentes »<sup>70</sup> (1993 : 141). Pour l'intérêt de mon étude, j'ai présenté aux responsables pédagogiques<sup>71</sup> mon projet de recherche en leur faisant part de mon objet d'étude, du niveau des cours et du profil des enseignants que je visais. Cet échange a porté ses fruits car leur professionnalisme m'a permis d'avoir accès à une population au plus proche de ce mes besoins. Effectivement, je voulais observer des enseignants qui avaient de l'expérience mais je recherchais aussi des « praticiens réflexifs » (Perrenoud, 2010) mais comment expliciter que je cherchais ce type de profil ? Ce problème s'est résolu tout naturellement avec l'un des responsables pédagogiques qui m'a spontanément proposé des enseignants qui avaient déjà une démarche réflexive<sup>72</sup>. Suite à ces échanges, j'ai contacté par courrier électronique la liste des enseignants potentiels (trois enseignants au CIDEF et quatre au CeLFE). Ce courrier présentait le cadre de mon étude (travail universitaire) ainsi que les démarches générales, à savoir l'observation et l'enregistrement de différentes séances de cours suivie d'un entretien. Je leur proposais également de les rencontrer pour discuter personnellement du projet pour le cas où ils souhaiteraient plus de précisions. Sur les sept enseignants contactés, trois ont accepté de collaborer, et ce sont ces individus qui constituent l'échantillon définitif.

68 Par cours de langue nous entendons les cours dans lesquels sont travaillées les quatre compétences langagières (compréhension écrite et orale, productions orale et écrite).

69 Tochon précise que cela comporte aussi des biais car il est difficile de savoir la part de subjectivité qui peut être présente dans les recommandations de ces personnes ressources.

70 Encore faudrait-il se demander ce qu'« être compétent » signifie.

71 Les échanges avec les responsables pédagogiques ont eu lieu en janvier 2012 : l'un en tête-à-tête, l'autre par courrier électronique.

72 Certains par expérience comme responsables de formation FLE, d'autres de par leur création de méthode de FLE ou en plein processus de VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), etc.

L'échantillon est composé de trois femmes ayant à leur acquis entre cinq et dix ans d'expérience en enseignement de langue que nous pouvons donc considérer comme chevronnées<sup>73</sup>. Afin d'avoir un profil détaillé de ces enseignantes nous leur avons envoyé un tableau à compléter avec différents items (cf. tableau ci-après). Toutes ont des expériences d'enseignement à l'étranger, ont eu affaire à des publics variés, ont eu en charge des responsabilités diverses (enseignement, gestion de cours, aspects administratifs, etc.) et toutes dispensaient des cours de FLE de niveau B2 au moment des observations.

	Informatrice 1	Informatrice 2	Informatrice 3
<b>Formation initiale</b>	Licence Anglais Maîtrise FLE Doctorat didactique des langues et cultures	Maîtrise FLE Master 2 Diffusion des langues	Licence sciences de l'éducation Master 1 FLE Master 2 Didactique du FLE et interculturalité
<b>Formation continue</b>		Français sur objectifs universitaire	
<b>Expérience professionnelle (enseignement de langues)</b>	Public adulte Étudiants étrangers Cours de FLE, langue, expression théâtrale, compétences orales, interculturalité, aspects socioculturels	Public adulte et adolescent Cours de FLE, FLE précoce, DNL, FOU, FOS <sup>74</sup> , phonétique, culture	Public adulte et adolescent FLE, alphabétisation, langue
<b>Autres postes</b>	Responsable (parcours master FLE) Auteur de manuel Coordinatrice de programme	Coordinatrice pédagogique Conception d'épreuves, passation et correction (DELFI-DALF, TCF, DUEF, etc)	Coordinatrice pédagogique
<b>Méthodologie d'enseignement</b>	Perspective actionnelle	Approche communicative	Approche communicative et perspective actionnelle

Tableau 4 : Présentation des informatrices

Les cours observés sont tous des cours de FLE de niveau B2 adressés à un public adulte étranger, or il faut préciser que pour un des groupes observés, il s'agit d'un cours de FOU (français sur objectifs universitaires). Malgré cette différence de contenu par rapport aux autres séances filmées, j'ai décidé de le retenir et de l'observer pour ne pas amputer ma recherche. En effet, je craignais de ne pas avoir suffisamment de passages prescriptifs à analyser, ce qui aurait pu limiter mes éléments de réponses. A cet égard, comme le corpus de données allait être constitué de métadiscours des enseignants sur ces passages, je devais essayer d'assurer un nombre assez conséquent d'heures d'observation. Il faut préciser que cette enquête ne prétend pas être représentative de la population d'enseignants expérimentés de FLE compte tenu de la nature restreinte de l'échantillon (mais l'enquête propose une démarche et un protocole qui peuvent être utilisés pour d'autres études).

Après avoir détaillé les étapes de la constitution du terrain d'enquête, je vais présenter les outils qui m'ont permis de recueillir les données, à savoir l'enregistrement des séances d'enseignement ainsi que les entretiens d'auto-confrontation.

### 3 LE RECUEIL DE DONNEES

Dans cette partie j'expliquerai l'intérêt du pré-questionnaire comme élément facilitateur dans l'approche du sujet de recherche. Ensuite, je définirai l'outil central de cette étude, à savoir l'entretien d'auto-confrontation ainsi que deux techniques satellites : l'entretien d'explication et l'entretien non-directif. Enfin je décrirai le déroulement des entretiens.

<sup>73</sup> Cette caractéristique est ici liée à la définition de Tochon, c'est-à-dire de considérer « les professionnels chevronnés sont rapides, focalisés sur les solutions à partir d'une grande richesse de réponses routinisées, de représentations de connaissances élaborées bien organisées entre elles ; en expert, ils voient un scénario entier en un épisode avant d'agir. » (1993 : 125).

<sup>74</sup> DNL (discipline non linguistique), FOU (français sur objectifs spécifiques) et FOS (français sur objectifs spécifiques).

### 3.1. Le pré-questionnaire : motivations et objectifs

Pour aborder mon sujet de départ, à savoir les consignes, je me suis d'abord interrogée sur la place de cette outil didactique dans la pratique des enseignants de FLE et plus particulièrement sur son caractère multimodal. Deux aspects m'ont interpellé : la place que les enseignants accordaient à la consigne au moment même de l'interaction et l'abondance des éléments qui viennent encadrer la consigne, tels que les reformulations, les gestes, etc. Je me suis alors posé la question suivante : si les enseignants reformulent ou accompagnent les consignes de gestes ou d'autres éléments, en connaissent-ils les raisons ? Cette question initiale m'a finalement permis de mieux préciser mon questionnement qui porte donc sur la conscience que peuvent avoir les professeurs de cette multimodalité de la consigne

Partant du constat que les consignes sont remaniées de façon simple ou complexe (oralisation, reformulation, gestes référentiels, notes au tableau, etc.), j'ai donc décidé de réaliser une première approche du domaine à travers un questionnaire. Les questionnaires sont :

[...] très largement utilisés dans la recherche en éducation pour réunir des informations sur des aspects tels que : l'opinion d'une population (l'avis des enseignants sur une réforme), les comportements et les habitudes (les pratiques de classe) ou les besoins (connaître les besoins en formation des enseignants pour mettre au point un programme de formation permanente)»<sup>75</sup>.

J'ai donc entrepris la réalisation du questionnaire et de son analyse comme une phase de préparation dont l'objectif était de recueillir des informations sur mon sujet et éventuellement de découvrir des pistes de réflexion auxquelles je n'avais pas pensé. C'est en interrogeant une population d'enseignants de FLE<sup>76</sup> que je voulais compléter mes premières lectures non seulement pour m'imprégner du sujet mais aussi pour vérifier la pertinence et l'intérêt de mon étude. Avec le recul, je peux affirmer que la préparation du questionnaire s'est avérée une étape essentielle car elle m'a permis de réfléchir au sujet de façon concrète, de faire émerger certaines questions telles que : qu'est-ce que la multimodalité, uniquement le passage de l'écrit à l'oral ? Quel intérêt vais-je porter aux gestes ? En outre, la lecture des réponses m'a rassurée dans mon choix et m'a permis de cerner l'orientation de mon travail de recherche. Étant donné que ce questionnaire a été utilisé uniquement comme clarification du domaine, je ne signalerai que très succinctement ses caractéristiques et ses apports.

Le pré-questionnaire (cf. ANNEXE 2, p.86) est composé de quelques questions fermées qui demandent des justifications de réponses mais essentiellement de questions ouvertes afin de donner plus de liberté aux interviewés dans leurs réponses. J'ai décidé de privilégier les questions ouvertes car un de mes objectifs était, comme je l'ai indiqué, l'émergence de nouvelles pistes de réflexion. L'avantage de ce type de questions est de ne pas induire de réponse or, en contrepartie, il y a une grande hétérogénéité de réponses qui rend difficile leur dépouillement par le chercheur. L'articulation des questions a été faite selon un principe d'alternance, d'une part des questions plus simples précèdent ou suivent d'autres plus complexes et d'autre part les thèmes sont agencés de sorte qu'un même sujet peut être abordé à différents moments du questionnaire. Ce dernier aspect permettait de mettre en lumière des cohérences ou incohérences par rapport à ce qui avait été énoncé par les individus au préalable ; ceci pouvait soulever certaines interrogations ou difficultés des enseignants utiles à mon étude.

Ces données collectées auprès d'une population d'enseignants de FLE m'ont permis d'avoir une première approche de mon domaine d'étude et de cerner certaines problématiques liées à la consigne. Une brève analyse (cf. ANNEXE 3 *Synthèse des résultats*, pp.87-88) de ces données a mis en lumière les résultats suivants :

- Les enseignants accordent une grande importance à la consigne.
- Pour la passation de consignes, les enseignants déclarent prendre en compte : le sens, la concision et l'organisation.

<sup>75</sup> Information tirée du site de l'Université de Mons-Hainaut de Belgique disponible à l'adresse suivante : <http://ute.umh.ac.be/methodes/partie3.htm#TOP> [consulté le 15 décembre 2012]

<sup>76</sup> Composée de collègues de promotion du master 2 proFLAM de l'université d'Angers qui avaient déjà enseigné, de collègues de travail du CIDEF et d'anciens enseignants de FLE de l'université de Saint-Jacques de Compostelle, c'est-à-dire d'individus que je pouvais contacter facilement. Dans la présentation du pré-questionnaire, je leur ai demandé de répondre spontanément sans s'attarder sur la forme en insistant sur le caractère de « tâtonnement » du sujet.

- Les enseignants interrogés accordent une place très importante à la reformulation et celle-ci s'avère être un outil récurrent dans leur pratique. Quant aux gestes, lorsqu'ils sont signalés par les enseignants, nous apprenons qu'ils viennent soutenir ou accompagner les reformulations.
- Les difficultés liées aux consignes portent essentiellement sur le manque de clarté. Le lexique et la non-explicitation des objectifs en seraient la cause. Une enseignante signale que donner trop de précisions est également nuisible.
- Excepté un enseignant, tous manifestent l'intérêt de disposer de contenus relatifs à la consigne en formation initiale. Par ailleurs, nous pouvons retenir qu'en contexte de formation continue leurs besoins porteraient sur l'acquisition de stratégies concernant la passation de consignes (reformulations efficaces, éléments facilitateurs pour une meilleure compréhension, etc.)

Les apports du pré-questionnaire associés à mes lectures théoriques sur la consigne m'ont permis de confirmer et de préciser mes questions de recherche. Après avoir délimité le sujet, à savoir l'activité de prescription, ainsi que les hypothèses auxquelles je voulais répondre, j'ai alors décidé du recueil de données.

La décision de filmer les pratiques des enseignants m'a semblé pertinente et ce, pour différentes raisons. D'abord, les questionnaires permettent l'accès à des éléments de l'ordre du déclaratif, de ce fait les enquêtés répondent librement, sans contrainte, ce qui peut être un biais pour l'étude car ils vont parler de ce qu'ils veulent (des éléments de réponses peuvent manquer) et comme ils le désirent (sans possibilité de relance de la part du chercheur). Ensuite, le questionnaire ne donne pas accès à ce que les acteurs font dans l'interaction mais à ce qu'ils disent faire ; le chercheur doit donc travailler à partir de déclarations sans accès aux modalités *in situ*, ce qui dans cette recherche aurait amputé une partie des données car la multimodalité a lieu dans le vif de l'action. Enfin, des entretiens sans l'accès à l'image c'est-à-dire, des entretiens *ante* ou *post* cours seraient également amputés des mêmes éléments. Par conséquent, observer et filmer directement les acteurs en situation semble être le plus convenable car cela permet un accès aux pratiques effectives ; ces données audiovisuelles portant sur le métier peuvent ensuite être présentées et commentées par les enseignants.

### 3.2. L'enregistrement des séances

Pour rappel le recueil de données s'est réalisé en deux étapes. D'abord les séances de cours ont été filmées et les passages liés aux consignes ont été transcrits. Ensuite, j'ai procédé aux entretiens d'auto-confrontation. Je vais à présent définir l'objectif de l'enregistrement des séances.

Étant donné que l'activité de prescription met en jeu le verbal et le non-verbal, filmer les enseignants allait me permettre de recueillir cette richesse d'éléments. A cet égard, la vidéo est un outil fiable car il permet d'avoir les images et le son exacts des cours dispensés et permet « au chercheur d'accéder au réel de l'activité » (Altet, 2012 : 122). Certes, utiliser cet outil est chronophage mais l'objectif de l'enregistrement était bien à posteriori de permettre aux enseignants choisis de mettre des mots sur leur action.

Cette approche possède toutes les caractéristiques de l'autoscopie qui « consiste à filmer en vidéo des actions physiques ou relationnelles puis à revoir le document afin de l'analyser » (Bourron, 1998 : 5). Il est important de signaler que l'enregistrement des séances de cours aurait pu constituer les données définitives que j'aurais alors analysées, or comme je m'inscris dans une démarche d'analyse de pratiques, je me devais de donner la parole aux acteurs eux-mêmes car « observer l'action ne permet pas d'avoir accès au motifs de l'action, aux raisons d'agir, à ce que pense l'enseignant à tel moment, à ce qu'il ressent » (Cicurel, 2011b : 53).

Par ailleurs, j'ai pu constater que le visionnage que j'avais réalisé avant les entretiens et mes premières interprétations ne correspondaient pas, voire peu, au sens que les propres interviewées ont manifesté lors des entretiens en auto-confrontation<sup>77</sup>; ceci vient ainsi soutenir la méthodologie que j'ai appliquée. Selon Altet « dans le cas de

<sup>77</sup> Ainsi par exemple, lors d'une séance en laboratoire, une des enseignantes observées semblait ne pas tenir compte de démarches claires dans l'organisation et la passation de consignes (selon mon observation *in situ*) mais lors de l'entretien d'auto-confrontation, cette interviewée a exposé toute une méthodologie pré-réfléchie avec des objectifs très précis. Par conséquent, l'accès aux raisons de l'enseignante et non pas supposées par le chercheur ont pu être connues (en ce que cela suppose d'accès aux logiques d'action).



l'observation des interventions d'un enseignant, les apparences peuvent être d'autant plus trompeuses qu'elles sont le plus souvent liées à une intentionnalité et à des effets, qui eux, ne sont pas directement observables » (2012 : 15) par le chercheur dont le point de vue « n'est jamais qu'extérieur à la situation qu'il analyse » (Cahour, 2006, citée par Bigot et Cadet, 2011 : 24). J'ai donc pu avoir accès à des logiques d'action qui ne sont accessibles que par la mise en mots des acteurs de pratiques<sup>78</sup>, autrement dit dans le cadre de cette recherche, aux paroles d'enseignants sur leur pratique prescriptive.

### 3.3. Les entretiens

#### 3.3.1. L'entretien d'auto-confrontation : généralités

La démarche d'auto-confrontation, qui s'est essentiellement développée dans le champ de l'analyse du travail, consiste selon Mollo et Falzon « à confronter un seul participant à sa propre activité. Cette démarche individuelle cherche à ce que le participant commente et explicite les démarches adoptées pour réaliser ses tâches, pour révéler les processus cognitifs qui sous-tendent la description de l'activité » (2004 : 533)<sup>79</sup>. Béatrice Cahour signale précisément que « l'entretien d'auto-confrontation [facilite] le réfléchissement du vécu » (2006 : 3). Ce réfléchissement est favorisé par la présence d'un « support mnésique » (*Ibid.* : 2), ici la vidéo, qui aide l'interviewé à se replonger dans son vécu. Ce support évite alors que des événements puissent être oubliés lors de l'entretien. Selon Faïta et Vieira (2003, citées par Cicurel, 2011a : 249), le discours produit par l'interviewé est « une énonciation sur une énonciation », or dans notre étude, il ne s'agit pas uniquement de dire et de commenter ce qui a été dit mais aussi ce qui a été fait (un regard qui joue le rôle d'une affirmation, un geste qui signale le tableau pour indiquer une partie de la consigne, un déplacement dans la salle de cours pour montrer la disponibilité de l'enseignant, etc.).

Il est nécessaire de préciser que pour cette recherche j'ai sélectionné moi-même les passages que les interviewées devaient commenter. De ce fait, il ne s'agit pas d'entretiens d'auto-confrontations classiques dans lesquels les enquêtées commentent ce qu'elles désirent. Cette sélection représente un biais car la délimitation de ces passages supposent déjà un premier filtre du chercheur sur les données recueillies.

#### 3.3.2. L'entretien d'auto-confrontation : précautions

Lorsqu'il s'agit de mettre en situation d'auto-confrontation des enseignants face à leur activité, il est nécessaire de prendre en compte plusieurs aspects, et c'est ce que nous allons voir à présent.

En situation d'auto-confrontation l'enseignant est considéré comme une source d'informations par le chercheur, le premier sait qu'il offre son discours au second et ce, pour des raisons de recherche. Le chercheur « demande à l'enseignant de réfléchir à sa pratique, telle qu'elle a été documentée [...] par le biais de moyens audio-visuels » (Aguilar Rio, 2011 : 116) et par conséquent l'enseignant sort en quelque sorte de son cadre puisqu'il change en partie de statut. Cicurel explique ce changement en signalant que l'enseignant passe « d'acteur sur le terrain, tenant un rôle prédéterminé auprès de ses élèves [à] observateur de lui-même [car il est] sollicité pour produire de la signification à propos de ses actions » (Cicurel, 2011a : 250). Par conséquent, il devient « chercheur dans le contexte » (*Ibid.* : 251).

Par ailleurs, le fait de demander à l'enseignant de mettre des mots sur son action dans un contexte de recherche peut influencer ce qu'il va dire. Ainsi, comme l'indique Cicurel, plusieurs cas de figure peuvent se présenter : « va-t-il donner le détail de ce qu'il a fait ou va-t-il préférer le résultat global ? [...] ne risque-t-on pas de faire surgir des éléments de rationalisation qui n'existaient pas au moment même de l'action ? » (*Ibid.* : 249). Il ne faut donc pas croire que l'on accède directement à la fabrication de l'action, mais à une partie de « l'action sous-jacente » (Cahour, 2006, citée par Cicurel, 2011a : 250), souvent « invisible à l'observateur » (*Ibid.*). Un autre biais pourrait être aussi le fait que souvent lorsqu'on demande à quelqu'un de commenter ses actions filmées, une première réaction peut être une tendance à

<sup>78</sup> Cicurel se réfère à cette richesse sous une intéressante métaphore « les dires des enseignants ouvrent une véritable malle au trésor » (2011 b : 53) qui n'est accessible que par cette sollicitation de la parole d'acteurs.

<sup>79</sup> Selon Mollo et Falzon (2004 : 533), cités sur le site suivant <[http://edutechwiki.unige.ch/fr/Entretien\\_d'auto-confrontation](http://edutechwiki.unige.ch/fr/Entretien_d'auto-confrontation)> [consulté le 12 février 2012]



l'autocritique. Ce regard peut être lié à l'image de soi et au fait que « nous en sommes à la fois propriétaire et victime » (Bourron, 1998 : 7) car se confronter à sa propre image est effectivement se regarder dans le miroir. Cahour insiste sur ce biais en signalant précisément que « montrer au sujet sa propre image engendre le risque que, la découvrant, il ne s'observe et s'analyse, ce qui détourne l'évocation de la situation » (2006 : 5).

Ensuite, lorsqu'un enseignant expérimenté se trouve en situation d'auto-confrontation, il a « tendance à adopter une position d'expertise par laquelle il désire établir la professionnalisation de son agir, il énonce volontiers des normes de comportement en rapport avec une idéologie éducative » (Cicurel, 2011a : 252). Cette attitude est positive car les pratiques habituelles énoncées sont des indices du répertoire didactique de la personne interviewée. Par conséquent ces discours permettent l'émergence de « savoirs et savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue cible » (Cadet : 2004)<sup>80</sup>. Or les généralisations peuvent supposer des contraintes car, d'une part elles peuvent restreindre l'accès aux détails de l'action étudiée et d'autre part, comme le signale Cicurel, les verbalisations sur la pratique pourraient ne pas correspondre aux pratiques effectives car il pourrait avoir une « disparité entre ce qu[e l'enseignant] fait et ce qu'il dit qu'il fait » (2011a : 255).

En outre, un élément non négligeable est le fait que les enseignants ne sont pas habitués à mettre des mots sur leur agir. Selon Bucheton, le « métier d'enseignant est peu parlé par les enseignants eux-mêmes, sans doute parce que difficile à dire, sans doute aussi parce que le huis clos de la classe n'ouvre que timidement sa porte » (2011 : 220). Certes, ils ont des savoirs disciplinaires, des connaissances théoriques sur les différentes méthodologies, sur des aspects didactiques, etc., mais ils ne sont pas dans leur pratique naturellement amenés à cette mise en mots qui leur est sollicitée lors d'un entretien en auto-confrontation.

Enfin, les discours des enseignants sur leur agir professoral vont être constitués de constants « aller-retour entre la description de l'action, le jugement, la généralisation, la catégorisation de soi et celle des autres » (Cicurel, 2011a : 254) ; autant d'éléments qui supposent que le chercheur doit « distinguer ces niveaux de discours et apprendre à dégager leur logique » (*Ibid.*).

### 3.3.3. Contribution des techniques de l'entretien d'explicitation

Les discours des enseignants sur leurs actions peuvent être très variés et hétérogènes mais il existe un phénomène qui peut entraver l'accès à la verbalisation de certaines pratiques. Il s'agit du « principe d'effacement » (Lahire, 2007, cité par Cicurel, 2011a : 254) qui minimise la présence des actions secondaires au profit des principales. Une façon de réduire ce phénomène est l'utilisation du type d'entretien nommé « entretien d'explicitation » (Vermersch, 1994). Ce type d'entretien met au premier plan les détails de l'action en recentrant l'acteur sur son action à l'aide de questions du type « et là, qu'est-ce que tu fais? », « comment tu fais quand tu... », etc., tout en évitant les questions en « pourquoi » de sorte à ne pas forcer les raisons mais à laisser émerger les procédures ou manières de faire. L'explicitation est « une description du vécu de l'action [...] et supprime les pourquoi pour travailler sur les comment »<sup>81</sup>. D'après Vermersch, les buts de l'explicitation sont d'informer sur le fonctionnement de l'autre, d'aider l'autre à s'auto-informer sur son fonctionnement (aide à la prise de conscience) et de former l'autre à s'auto-informer.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai considéré pertinent de m'inspirer<sup>82</sup> de ce type d'entretien puisque l'étude porte sur la connaissance et la compréhension du fonctionnement de l'autre, c'est-à-dire sur les enseignants de FLE et leur gestion des consignes en cours de FLE. Je pense que cette démarche a été profitable, non seulement pour moi en tant que chercheuse mais aussi pour les enseignantes qui ont participé à cette enquête car une prise de conscience a été réalisée ou du moins amorcée. Cette conscientisation se réalise grâce à ce que Nadine Faingold appelle : « un processus de

<sup>80</sup> Selon Lucile Cadet (2004) citée sur le site de l'IDAP, consulté et disponible sur l'adresse suivante <<http://interactions-didactiques.org/notions.html>> [consulté le 10 février 2013]

<sup>81</sup> Informations tirées de polycopiés relatifs aux cours dispensés à l'université d'Angers (2010) par Dominique Ulma, dans le cadre d'un cours sur les types d'entretiens (formation Master 2 ProFLAM).

<sup>82</sup> Je pouvais uniquement m'en inspirer car d'une part, un entretien d'explicitation qui applique les préceptes de Vermersch demande une formation spécifique (car la maîtrise de cette technique suppose un entraînement et une pratique conséquente en temps) et d'autre part, l'explicitation amène l'interviewé à la remémoration, or pour les besoins de ma recherche, j'utilise un support mnésique (les séances sont filmées et montrées aux interviewées).

décentration »<sup>83</sup> car le fait d'être au moment de l'explicitation en dehors du moment de l'action provoque ce mouvement de distanciation. Dans cette recherche, la décentration a lieu au moment où la personne n'est plus dans le contexte de la classe mais voit et revit l'action. Faingold précise ainsi que « quand nous faisons [...] nous ne savons pas nécessairement tout ce que nous mettons en œuvre dans l'action, donc il y a toute une série d'implicites qu'il est intéressant de mettre à jour » (*Ibid.*).

Toutefois, malgré l'intérêt de ce type d'entretien, je n'ai mis en place que quelques éléments de cette méthode (comme je l'ai signalé, je m'en suis inspiré). En effet, je n'ai pas adopté le rôle « de simple miroir » (*Ibid.*) en appliquant une méthode de questionnement qui mène à une mise en mots très fine, autrement dit au processus de réfléchissement. Je me suis limitée à préparer, en amont de l'entretien, des questions qui portaient sur l'agir, telles que « Est-ce que tu pourrais décrire ce que tu as fait ? », « Pourrais-tu revenir sur le moment où tu faisais ... et décrire plus finement ton agir ? », « Au vu de ce passage pourrais-tu mettre des mots sur ton agir ? », etc. Ces questions avaient pour but d'aider la prise de parole des interviewées et de rediriger les verbalisations qui se rapprocheraient de généralités (au détriment de la fragmentation de l'action) et recentrer les propos des informatrices vers leur action, leur vécu. Outre ces questions préparées auxquelles j'ai eu recours pendant l'entretien, j'ai décidé de retenir un autre élément de l'entretien d'explicitation, à savoir de ne pas poser de question en « pourquoi », pour éviter d'induire le conscientisé. Selon Vermersch « ce style de question oriente l'attention sur les raisons d'un acte et non sur sa description, et induisent un travail de raisonnement, de réflexion » (2004 : 4). Par ailleurs, pour ce qui est de la régulation de l'entretien, j'ai essayé de me synchroniser sur les interviewées, notamment sur le ton et la posture afin d'apporter un climat favorable à cette mise en mots du vécu. D'après Cahour, « un certain niveau de synchronisation posturale permet également aux interlocuteurs de se sentir à l'aise » (2006 : 5).

Pour conclure, j'ai essayé de gérer au mieux les différents éléments que j'empruntais à l'entretien d'explicitation. Toutefois les relances non-directives m'ont posé problème à certains moments car comme l'indique Cahour, « il est très difficile de questionner sans induire dans la mesure où, naturellement par empathie, tout interlocuteur se met plus ou moins à la place de celui qu'il écoute lui décrire un vécu, ne serait-ce que pour le comprendre » (*Ibid.* : 4).

### 3.3.4. Apports de l'entretien non-directif

Suite à l'entretien d'auto-confrontation, j'ai utilisé un outil qui relève d'une autre méthodologie, à savoir l'entretien non-directif. Selon Sophie Alami, pour l'entretien non-directif, « le guide d'entretien se limite à une consigne de départ, l'enquêteur laissant l'enquêté développer son discours » (2009 : 84). Il s'agit d'une question ouverte posée en fin d'entretien d'auto-confrontation.

Pour rappel, avant de préciser les objectifs de cet outil, le sujet de recherche n'est pas communiqué aux interviewées en début d'entretien afin de ne pas guider leur parole et d'avoir une vue d'ensemble de l'activité prescriptive. A cet égard, il faut dire que, au fur et à mesure du déroulement de l'entretien, les enquêtées s'aperçoivent logiquement que les consignes sont au cœur de tous les passages visionnés.

La question posée de type non-directif est la suivante : « est-ce que tu as reconnu des actions qui font partie de ta pratique quotidienne en ce qui concerne la consigne ? »<sup>84</sup>. L'objet de ma recherche est explicité à ce moment, et porte donc sur la manière dont les enseignantes agissent en matière de passation de consignes.

L'objectif général était de compléter les données et d'enrichir la compréhension de l'agir prescriptif chez chacune des enseignantes. L'objectif précis de cet outil était de voir la place du verbal et du non-verbal en matière de passation de consignes et par conséquent d'apporter des éléments de réponse à mes questions de recherche.

83 Information tirée du site <[http://francois.muller.free.fr/diversifier/entretien\\_d'explicitation.htm](http://francois.muller.free.fr/diversifier/entretien_d'explicitation.htm)> qui présente l'intervention de Nadine FAINGOLD (maître de conférence à l'IUFM de Versailles) lors de la Journée de l'Innovation en avril 1997 [consulté le 16 décembre 2012].

84 La formulation de la question a subi certaines modifications dans les entretiens sans pour autant changer son sens. La question citée dans le corps du texte correspond à l'entretien 1 (informatrice CC). Pour l'informatrice IJ, je l'ai posée de la façon suivante : est-ce que tu as reconnu des choses que tu fais habituellement dans la consigne, dans comment toi tu gères la consigne en cours, est-ce qu'il y a des choses où tu dis voilà, ça, ça fait partie de ma pratique ? ». Enfin, pour le cas de l'informatrice VV la question était : « est-ce que tu as reconnu des actions qui font partie de ta pratique quotidienne en ce qui concerne la consigne, la mise en place d'une consigne en cours ? ».

Enfin, cette question permettait aux informatrices d'avoir un espace plus souple de communication car j'ai considéré que les contraintes imposées par la visualisation de passages imposés (en entretien d'auto-confrontation) pouvaient faire naître chez les informatrices le besoin de préciser des choses, de signaler leur pratique en matière de prescription, de revenir sur des aspects abordés ou encore de manifester une prise de conscience de leur façon de faire.

### 3.3.5. Déroulement des entretiens

Après avoir abordé les techniques choisies pour répondre au mieux à ma recherche, je vais à présent expliquer leur mise en place. Pour ce faire, je préciserai tout d'abord les précautions que j'ai prises pour la préparation des entretiens. Ensuite je décrirai succinctement le déroulement des entretiens et enfin, je signalerai certains écueils.

Les entretiens ont eu lieu aux mois d'avril et mai 2012. J'ai veillé à ce que les entretiens ne soient pas trop éloignés des enregistrements des séances afin de faciliter l'évocation du vécu lors de l'entretien. Par ailleurs, je devais avoir le temps de numériser les cassettes d'enregistrements, de transcrire les séances et de délimiter les passages prescriptifs.

Voyons à présent les paramètres qui, selon Alain Blanchet et Anne Gotman, permettent de rendre compte de « la situation matérielle et sociale de l'entretien » (2007 : 67). Pour mon enquête, les entretiens ont eu lieu dans le contexte professionnel des interviewées<sup>85</sup>. Cette décision a été prise par les enseignantes car je ne pouvais leur imposer de contraintes supplémentaires ; accepter d'être filmées et de collaborer est un don de leur part. Ce choix a été positif car s'il est communément admis que les lieux ne sont pas neutres, pour ma recherche le lieu de travail semble adéquat car celle-ci s'intéresse à une pratique du métier (l'agir professoral) et cela pouvait être un avantage pour l'émergence de discours professionnels.

Un autre paramètre est la relation entre interviewer et interviewé qui peut influencer l'entretien. Selon Blanchet et Gotman, les liens interpersonnels de « forte proximité » (*Ibid.*) ainsi que la proximité sociale favorisent la production des discours. Dans mon étude, c'est la proximité professionnelle qui entre en jeu car l'univers professionnel de référence est partagé (les gestes du métier peuvent être nommés et compris et les interviewées savent que l'écoute est active).

Quant au cadre contractuel de communication des entretiens, j'ai suivi les indications de Blanchet et Gotman, à savoir « annoncer les motifs et l'objet de sa demande et garantir la confidentialité de l'entretien » (*Ibid.* : 73). J'ai donc présenté brièvement l'entretien en indiquant que différents passages allaient être visionnés et en précisant la durée approximative de l'entretien. Par ailleurs, je leur ai demandé leur accord pour enregistrer leur discours. Selon les auteurs suscités, « de la clarté de cette présentation dépend la confiance nécessaire à l'établissement du dialogue » (*Ibid.*). Malgré le caractère formel de l'entretien, j'ai banni le vouvoiement car après avoir « partagé » plusieurs heures dans leur salle de cours, les trois informatrices m'ont elles-mêmes tutoyée. A mon avis, ce climat de confiance a été tout à fait bénéfique pour ma recherche car la parole est toujours plus fluide dans un tel contexte. Par ailleurs, « l'effet miroir » que supposait voir les vidéos a peut-être été moindre grâce à ce contexte affectif particulier.

Quant à la structure même de l'entretien, dans un premier temps, les interviewées sont invitées à mettre des mots sur leur action. Je les amène donc à décrire chaque passage prescriptif et suivant mon protocole, je leur pose des questions<sup>86</sup> qui n'induisent pas leurs réponses. J'ai pu remarquer que ces questions sont présentes durant les premières minutes de l'entretien mais elles ont été mises à l'écart au fur et à mesure de l'avancement de l'entretien. Ceci s'explique par une prise de parole spontanée et très riche des informatrices après chaque arrêt d'image. J'ai donc opté pour un effacement de ma part car souvent j'observais que des raisons ou des logiques d'action apparaissaient juste après un silence, une pause, de sorte que j'ai tout naturellement remplacé les relances par des « hum, hum » afin de ne pas interrompre le discours et qui, à mon sens, laissait une liberté à la réflexion de l'interviewée. Comme le signale Blanchet et Gotman, « la clé de la méthodologie de l'entretien repose [...] sur la technique d'écoute [qui] est d'autant plus performante qu'elle est instruite par des objectifs précis et un cadre de référence théorique explicite » (2007 : 77). En fin d'entretien, la

85 Pour l'une des informatrices (CC, informatrice 1) le lieu était une salle de travail individuel dans la salle des professeurs. Pour les deux autres enquêtées, les entretiens ont eu lieu dans leur bureau.

86 Les questions sont de l'ordre suivant : « pourrais-tu mettre des mots sur ce que tu fais ? », « peux-tu expliciter ta démarche ? », « et quand tu fais ça qu'est-ce qui est important pour toi ? », « pourrions-nous revenir sur [...] », « pourrais-tu préciser ? », « qu'est-ce qui est important, là, pour toi ? », etc.

question ouverte était posée et chacune y a répondu en apportant des précisions sur leur manière de faire en matière de prescription.

Enfin, je dois signaler deux écueils importants dans mon étude. Tout d'abord, la première enseignante filmée (informatrice CC) connaissait le sujet général de ma recherche (les consignes) car je l'ai dévoilé à la fin de la dernière séance filmée. De ce fait, cela suppose une erreur qui peut avoir des conséquences sur son discours. Malgré cette erreur, elle ne savait pas que ma recherche portait sur les éléments verbaux et non-verbaux de l'activité de prescription, ce qui peut en partie minimiser la faille. Ensuite, le troisième entretien (informatrice VV) a dû être réalisé une deuxième fois car lors du premier rendez-vous, j'ai fait une erreur de manipulation et le dictaphone n'avait enregistré que la fin de l'entretien. J'ai pu prendre en note les éléments essentiels de l'entretien mais l'erreur était faite. J'ai pu remarquer lors du deuxième entretien que l'informatrice, commentait non seulement des éléments qu'elle avait abordés lors de la première auto-confrontation mais qu'elle se rendait compte de certains aspects « cachés » lors du premier visionnage. Ces derniers portaient essentiellement sur des éléments non-verbaux. A ce sujet, nous pourrions nous demander si le fait de revoir ses actions, de les avoir commentées et de les commenter à nouveau lui ont permis d'atteindre un meilleur réfléchissement et un plus haut degré de conscientisation de ses actions non-verbales.

## 4 TRANSCRIPTION DES DONNEES

Les données de cette recherche sont de deux natures : celles issues des cours vidéoscopés et celles issues des entretiens d'auto-confrontation. Pour les séances filmées, j'ai transcrit la totalité des passages, à savoir les interactions des séances didactiques menées par les informatrices. Certes, ce premier travail n'était pas obligatoire, car je n'allais pas utiliser et analyser les cours *in extenso* mais j'ai considéré qu'il était pertinent de réaliser une première approche du matériel dont je disposais. Pour cette première étape, j'ai transcrit les échanges ainsi que les éléments non-verbaux en utilisant la convention de transcription utilisée par le groupe de recherches IDAP<sup>87</sup> dont les éléments constitutifs sont exposés ci-après (tableau 5, p.50) :

Phénomènes pris en compte pour la transcription
La notation des tours de parole et leur numérotation
L'identification des interactants avec, au moins, la distinction entre les professeurs et les apprenants
Les dimensions prosodiques indiquées même sommairement (pauses, intonation montante, et les chevauchements de parole)
Les dimensions non verbales (gestes, déplacements, expression du visage, etc.)

Tableau 5 : Code de transcription

Ce code de transcription me permettait de recueillir le plus fidèlement possible les interactions entre les enseignantes et les apprenants (pour la transcription des vidéos) et j'ai essentiellement utilisé les dimensions non-verbales pour caractériser les enseignants car c'est sur eux que porte ma recherche (ce qui me permettait par la suite de mieux analyser les données). Pour ce qui des entretiens d'auto-confrontation, j'ai également utilisé cette convention pour essayer de refléter au mieux les interactions.

Pour la transcription des cours, les interactants sont signalés comme suit : « E » pour l'enseignant et « AA » pour les apprenants (A1, A2, etc.). J'ai indiqué entre parenthèses les dimensions non-verbales (geste qui signale le livre, déplacement dans la salle, indication du tableau, illustration d'un mot avec un geste, etc.).

Quand aux entretiens d'auto-confrontation, les répliques de l'enquêtrice sont identifiés par les initiales « ED » dans l'ensemble des corpus. Les informatrices sont signalées comme suit : CC (informatrice 1), IJ (informatrice 2) et VV (informatrice 3). Les aspects non-verbaux sont recueillis entre parenthèses (rires, soupirs, etc.). Les pauses qui peuvent indiquer une réflexion, un doute ou autres, sont indiquées par des « + ». Pour ce qui est des éléments prosodiques, les

<sup>87</sup> *Interactions didactiques et agir professoral* du centre de recherches DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) à l'université Paris III. Le code de transcription est exposé par Cicurel (2011c : 325)

intonations montantes ou descendantes sont également rendues par des flèches (par exemple « ↓ » : intonation descendante). Les allongements de syllabe sont signalés par le signe « : ». L'emphase est également transcrite à l'aide de majuscules. Les chevauchements entre les paroles du chercheur et des enquêtées sont indiquées par un soulignement (cf. Annexe 4, *Code de transcription*, p.89). Enfin, les scansions (détachements des syllabes d'un mot) sont marquées par des tirets (par exemple : ré-pé-tez).

Dans un souci de lisibilité pour le lecteur, la transcription définitive des entretiens intègre un fragment transcrit des cours qui permet de contextualiser les propos des interviewées. Chaque passage est numéroté (passage 1, passage 2, etc.) et accompagné des indications temporelles. Cette codification temporelle m'a facilitée la tâche dans l'élaboration des transcriptions car elle m'a permis d'établir une passerelle entre la vidéo et les entretiens. Par ailleurs, cela était aussi un point de repère pour le cas où je devais revisionner des passages. Pour travailler sur la première hypothèse, j'ai également catégorisé les deux types de données (transcription des vidéos et transcription des entretiens) dans des tableaux afin de pouvoir étudier la présence ou l'absence de paroles (en entretien) sur les aspects verbaux et non-verbaux présents dans les vidéos.

Pour conclure, il est important de retenir, comme le signale Cicurel, que même si les conventions de transcriptions sont des outils qui facilitent le travail d'analyse du chercheur « la transcription reste une image de l'oral, aussi fidèle que possible mais intrinsèquement imparfaite » (2011b : 325).

## PARTIE III : ANALYSE DES PAROLES SUR L'AGIR PROFESSORAL.

### UN ACCES A L'AGIR PRESCRIPTIF MULTIMODAL

Après avoir posé les bases de cette recherche, c'est-à-dire le cadre théorique et la méthodologie retenus, nous abordons à présent le cœur de cette étude. Nous analyserons donc les données recueillies afin de dresser des conclusions vérifiant ou non les hypothèses. Dans un premier temps, nous nous intéresserons au vécu de l'action mis en mots (lors des entretiens) par les informatrices, en dégagant la part des raisons relative aux usages des aspects verbaux et non-verbaux de leur activité prescriptive. Dans un deuxième temps, nous mesurerons l'activité de prescription en tant que révélateur de l'agir professoral. Dans un troisième temps, nous synthétiserons les résultats de cette analyse et nous émettrons certaines pistes d'interprétation.

#### 1 CONSCIENCE PARTIELLE DE LA MULTIMODALITE

Il s'agit dans cette partie de confirmer ou d'infirmer la première hypothèse qui affirme que la multimodalité de l'activité de prescription relève de choix (pré)réfléchis de la part des enseignants expérimentés de FLE, ce qui signifierait qu'ils auraient une conscience (pré)réfléchie du verbal et du non-verbal. Pour traiter les données issues des cours vidéoscopés, des entretiens d'auto-confrontation ainsi que de la question ouverte, nous les avons soumises à une première division, le verbal et le non-verbal puisqu'il s'agit des éléments qui constituent la multimodalité. Ensuite, nous avons décidé des catégories pour le verbal et pour le non-verbal (cf. tableau 6, ci-dessous) afin de classer nos données pour analyse. Pour les aspects verbaux, nous avons retenu la typologie<sup>88</sup> de Rivière (2006) et ajouté une troisième catégorie que nous avons dénommée « verbalisation des objectifs ». Quant aux aspects non-verbaux nous reprenons trois domaines issus de la catégorisation<sup>89</sup> de Heljä Robinson<sup>90</sup> (1994).

Verbal	Non-verbal
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Contextualisation situationnelle</b> : étapes du travail</li> <li>- <b>Spécification des tâches et de leurs contenus</b> : élucidation de ce qu'ils doivent faire ; complément d'information ; ajouts d'information ou de consignes</li> <li>- <b>Verbalisation des objectifs</b> : explication et explicitation des raisons des activités</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Gestuelle</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- illustration</li> <li>- auto-contact</li> </ul> </li> <li>- <b>Contact visuel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- regard</li> <li>- coup d'œil</li> </ul> </li> <li>- <b>Posture</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- assis</li> <li>- debout</li> <li>- déplacement</li> </ul> </li> </ul>

Tableau 6 : Catégories de la multimodalité

Pour ce qui est de la démarche suivie, après avoir catégorisé les passages prescriptifs (des vidéos et des entretiens) à l'aide des catégories suscitées, nous avons pu étudier les discours des informatrices sur lesdits passages. Rappelons que la verbalisation est une étape de la manifestation d'une prise de conscience qui exhibe la « conscience réfléchie » (Vermersch, 2000 : 5, cité en Partie II, point 1, *Démarche et protocole*, p.38) de ce qui était une « conscience directe » (*Ibid.*). A cet égard, c'est donc pour les besoins de notre enquête que nous avons

88 Nous n'avons pas retenu la catégorie « simplification linguistique » (Rivière : 2006) en raison de son absence dans nos données ; celle-ci est probablement due à la différence de niveau des publics analysés. L'étude de l'auteure porte sur des « nouveaux-arrivants » et des « faux-débutants » et la notre sur des d'apprenants de niveau B2 (le niveau linguistique de ces derniers étant plus important, ils demandent une faible - ou moindre - simplification linguistique du lexique des consignes).

89 Pour un aperçu de la globalité des domaines, voir ANNEXE 7, *Schéma du non-verbal*, p.92.

90 Pour les besoins de cette étude, nous avons retenu ces éléments de la typologie de Robinson (1994) car ils permettent d'étudier des éléments non-verbaux observés chez les trois informatrices. Étant donné que la recherche n'est pas une démarche linéaire mais un aller-retour constant entre la théorie, les données et la rédaction, nous avons greffé cette typologie à notre travail lors de l'analyse de données, c'est la raison pour laquelle elle n'est pas présentée en partie I (cadre théorique)

fait le choix de retenir essentiellement les verbalisations soutenues par des raisons étant donné que notre objectif est d'appréhender les choix de nos enquêtées.

Quant aux passages présentés pour analyse, précisons que, dans un souci de clarté, ils sont pour la plupart exposés sous formes de fragments assez complets car ces données portent sur des fragments de discours qui peuvent difficilement se comprendre s'ils sont détachés de leur contexte.

### 1.1. Le verbal : une forte conscience réfléchie

Contextualisation situationnelle
CC (E1) passage 3 <sup>91</sup> : « je leur mets toujours [...] le thème de la séquence [...] puis à côté à gauche du tableau ils <u>savent</u> je mets toujours [...] les consignes [...] pour EUX [c'est] plus agréable d'avoir un VRAI visuel [...] pour PAS qu'ils soient perdus <sup>92</sup> [...] c'est vraiment euh de la localisation [...] PUIS c'est une habitude [...] c'est devenu une habitude le premier jour on a expliqué [...] EN GENERAL je leur donne toujours je j'ai ma boi- ma ma roue de secours [...] DONC j'ai JAMAIS:: je je suis jamais à un cours en me disant mince rien ne fonctionne [...] c'est du repérage [...] c'est une habitude [...] c'est ma c'est ma technique ++ de classe [E1 : 212]
CC (E1) passage 9 : « leur expliquer COMMENT on va organiser le débat <u>en termes:: LOGISTIQUES</u> [...] ensuite [...] <u>une explication PRATIQUE</u> par rapport [...] aux chapeaux [...] chaque couleur [...] un TYPE d'argumentation ou d'idée donc <u>je leur explique bien sûr</u> [...] normalement c'est clair parce que c'est mis au tableau [...] <u>donc c'est des rappels</u> [...] ils ont au tableau:: les structures qu'ils peuvent utiliser [...] DONC pour chaque chapeau [...] je leur explique aussi <u>parce que je l'ai déjà vu donc c'est par expérience</u> qu'on ne garde pas un chapeau pendant euh trois semaines [...] on peut changer [...] qu'on a/on avance en arguments qu'on doit rester dans cet argument on peut tout de suite passer à un désaccord ou à une idée réaliste donc <u>ça je leur explique + euh AUSSI parce que j'ai mais parce que je l'ai vécu déjà</u> [...] il y a un rappel au niveau grammatical [...] et puis je leur ai donné des exemples <u>pour bien voir la différence</u> parce que c'est/je je parce que je l'ai vécu ce n'est pas toujours très clair donc je je je M'EFFORCE de:: donner des exemples pour qu'ils comprennent [E1 : 487]
IJ (E2) passage 2 : « mais je leur ai e- LA je leur ai expliqué AVANT de leur donner la feuille ++ c'est aussi pour pas qu'ils soient la tête dans euh ++ parce que <u>en général</u> quand on leur donne la feuille ils écoutent pas forcément <u>donc là je voulais qu'ils écoutent et après le faire</u> ++ voilà » [E2 : 55]
IJ (E2) passage 14 : « j'essaye j'ai pris un peu <u>cette habitude</u> euh:: en début de cours de dire ce qu'on va faire dans le cours ++ je trouve que <u>c'est bien que les apprenants ils sachent</u> euh <u>ce qu'on va travailler</u> et:: les objectifs un peu » [E2 : 232], « ça sert aussi à <u>MOTIVER</u> je trouve euh + en début de cours parce que: ils sont/quelques fois ils sortent d'un au::tre/bon <u>ça remotive ça remet dans le bain du cours</u> et puis et puis ils savent un peu ce qu'on va faire » [E2 : 236]
IJ (E2) passage 22 : « <u>pour qu'ils sachent un peu à quoi se tenir</u> [...] dans les prochains cours » [E2 : 346]
VV (E3) passage 1 : « je lance le++ test donc [...] je donne les consignes de++ la passation du test qui sont à la fois des consignes méthodologiques [...] lisez toutes les questions jusqu'à la fin <u>parce que j'ai constaté que ++ ils le faisaient pas et puis que + ça les mettait dans la panade parce que ils arrivaient enfin ils géraient mal leur temps</u> et puis je je oui des questions d'ordre pédagogique aussi le temps, la durée de l'examen, voilà, voilà » [E3 : 8]

Tableau 7 : L'étape de contextualisation situationnelle : une verbalisation nécessaire

Le tableau précédant présente les propos énoncés par les informatrices lors de l'entretien auto-confrontation sur les aspects liés à la contextualisation situationnelle, c'est-à-dire à la partie de l'activité de prescription qui porte sur les étapes du travail demandé aux apprenants et qui est généralement agréementée, en contexte didactique, par des déictiques (*maintenant, après*, etc).

91 Les informatrices sont identifiées au travers d'initiales (CC, IJ, VV). Les entretiens sont entre parenthèses, à titre d'exemple E1 correspond au premier entretien (informatrice CC). Chaque passage est suivi d'un chiffre qui permet au lecteur de repérer ledit passage. Pour information, les entretiens (E1 pour CC, E2 pour IJ et E3 pour CC) sont en annexes et chaque verbalisation est précédée d'un paragraphe avec un extrait du passage de la vidéo afin que le lecteur puisse comprendre le contexte (pour CC, pp. 93-109, pour IJ, pp. 110-126; pour VV, pp. 127-153)

92 Les soulignements permettent au lecteur d'avoir un premier aperçu des propos les plus saillants et significatifs avant d'aborder l'analyse.

Tout d'abord, les trois informatrices explicitent des raisons liées à leur expérience professionnelle. Ainsi, lorsque CC présente au tableau les informations essentielles à la réalisation d'un travail en autonomie en laboratoire, elle manifeste une habitude en signalant qu'« [elle] leur met toujours [...] le thème de la séquence » [E1 : 212] et en précisant que c'est ainsi un choix volontaire car elle estime qu'avoir un visuel est « plus agréable » (*Ibid.*). Par ailleurs elle déclare que ces aspects de contextualisation tels que la localisation des fichiers ou le temps imparti font partie d'« une habitude » [E1 : 212] qu'elle dénomme « ma technique de classe » (*Ibid.*). Tout comme CC, IJ (passage 14) parle d'habitude qui non seulement aide les apprenants à connaître et se situer dans le cours mais également à les « motiver » [E2 : 232] ou en d'autres termes à les remettre « dans le bain du cours [...] ils savent ce qu'on va faire » (*Ibid.*). L'informatrice IJ (passage 2) déclare également procéder à l'explication des étapes de travail avant même de distribuer le document de la séance parce qu'elle sait qu'« en général quand on leur donne la feuille ils écoutent pas forcément » [E2 : 55]. Elle certifie également que situer le cours dans une progression de plusieurs séances aide les apprenants (passage 22).

Le travail de contextualisation situationnelle est également marqué par des vécus précis des enseignantes. Ainsi VV (passage 1) déclare que sa façon de faire est le résultat d'un constat, alors elle met l'accent sur les étapes de travail dans un souci de gain de temps pour les apprenants et pour, selon elle, éviter des situations problématiques « ça les mettait dans la panade parce qu'ils arrivaient enfin ils géraient mal leur temps » [E3 : 8]. De la même manière lorsque CC (passage 9) explique comment elle agit en matière d'explication des étapes de travail qui vont permettre aux étudiants de réaliser un débat, elle met en relief son vécu à deux reprises : « parce que je l'ai déjà vu donc c'est par expérience » et « ça je leur explique euh aussi parce que je l'ai vécu déjà » [E1 : 487]. Tous ces exemples montrent que les enseignantes agissent en activant leur répertoire didactique<sup>93</sup>.

Deux informatrices mettent l'accent sur le guidage des étudiants grâce à la contextualisation situationnelle. D'une part, IJ (passage 14) considère que cela leur apporte une vue d'ensemble du cours : « je trouve que c'est bien que les apprenants ils sachent ce qu'on va travailler et les objectifs » [E2 : 236]. D'autre part, CC (passage 3) partage cette idée de repérage positif « pour pas qu'ils soient perdus » [E1 : 212] en ajoutant que, pour le cas d'une contextualisation avec des traces au tableau, cela peut aider « ceux qui arrivent en retard » (*Ibid.*).

Au vu des discours des informatrices, il semblerait alors que ce qui sous-tend leur façon de faire en matière de contextualisation situationnelle sont des raisons de nature méthodologique reconnues comme partie intégrante de leur métier. Il s'agit donc d'une verbalisation clairement manifestée des « savoirs d'expertise professionnelle » (Beacco, 2010, cité par Cicurel, 2011a : 152) qui viendrait soutenir une conscience réfléchie pour cette partie de l'activité prescriptive.

93 Pour un rappel de cette notion voir : partie I, point 3.2.2., *Le répertoire didactique et l'agir professoral*, p.32.



Spécification des tâches et des contenus
CC (E1) <b>passage 2</b> : « je suis en train de leur rappeler que euh il y a des il y a plusieurs éléments [...] sans doute <u>parce que je suis:: je venais de discuter avec T.</u> là j'ai l'impression ↓ et euh:: dans la façon dont il la présentait <u>je me suis rendu compte que ça manquait de choses d'éléments</u> donc je me suis dit que je devais être un peu plus précise dans ce que je demandais » [E1 : 114]
CC (E1) <b>passage 3</b> : « puis je je fais une <u>con-</u> une consigne arrière pour ceux qui sont un peu à la traîne qui est ben bon si vous n'avez pas eu le temps + euh vous inquiétez pas c'est pas gra:::ve de toute façon tout à l'heure on va faire ça plus en profondeur [...] donc ben vous:: vous décrivez quand même la photo telle que vous la découvrez là maintenant et puis et puis c'est du de la conversation spontanée quoi »
CC (E1) <b>passage 9</b> : « je l'ai vécu ce n'est pas toujours très clair donc je je je M'EFFORCE de:: donner des exemples <u>pour qu'ils comprennent la différence</u> entre une idée réaliste une idée fantaisiste euh voilà » [E1 : 512]
CC (E1) <b>passage 11</b> : « donc là je <u>donne une précision</u> par rapport à ce débat + tout simplement parce que euh:: je:: je leur avais dit au tout début du semestre que j'aimais bien que: ils prennent des rôles [...] pour échapper:: à une vision qui dans un débat serait TROP:: commune [...] ils ont les mêmes idées [...] parce qu'ils ont ils ont enfin une vingtaine d'années euh ils ont vécu ça et ça mais bon l'écologie pas encore tant que ça etc bon voilà pour ESSAYER de donner une nouvelle perspective au débat je leur dire qu'ils peuvent prendre un rôle » [E1 : 580]
IJ (E2) <b>passage 7</b> : « oui je <u>rajoute</u> : pour être sûre qu'ils aient bien compris qu'ils devaient prendre UN papier euh au fur et à mesure quoi/parce qu'il y a un groupe je sais qu'ils l'ont pas fait ils ont TOUT débâillé [...] et euh: voilà +++ <u>parce que je sais que si on leur (bruit de bouche) enfin le fait qu-</u> le fait de leur donner par enveloppe ++ et de prendre un papier par papier ça les fait un peu durer parce quand ils ont TOUTES les questions sous les yeux <u>ils ont tendance à</u> dire deux phrases et puis après passer à l'autre alors que je trouvais ça/enfin je le fait X souvent ça + papier par papier ils discutent plus longtemps ++ je trouve [E2 : 145]
IJ (E2) <b>passage 22</b> : Extrait du cours vidéoscopé : « Vous fermez tous les dictionnaires, vous rangez tous les dictionnaires et les portables, merci [...] vous rangez les dictionnaires, sauf le français, ça vous avez le droit » ; (entretien auto-confrontation) : « ah OUI là <u>c'est un complément</u> de/par rapport à la consigne/mais on se BAT parce qu'ils ont tous un dictionnaire ou un portable + et ils ont tous tendance à regarder d'abord euh avant de réfléchir et c'est pas + BON quoi ça ne les aide PAS en fait dans la compréhension ++ par contre il y en a une qui a un dictionnaire euh FRANCAIS français français + donc ça c'est plus intéressant [...] je trouve » [E2 : 369]
VV (E3) <b>passage 9</b> : « là ben je <u>rajoute un élément de consigne</u> pour les aider euh <u>parce que je pense que c'est un peu effrayant</u> euh: de dire ben voilà vous mettez en page votre: votre page de garde première aide c'était des éléments de réponse très rapidement donnés et ben deuxième aide c'est vous vous appuyez sur un document authentique euh d'un étudiant natif qui a réa-déjà réalisé un rapport de stage en tout cas une une page de garde » [E3 : 187]
VV (E3) <b>passage 11</b> : « alors là + il y a (pense) un <u>réajustement de la consigne</u> par rapport à l'envoi du message enfin de la page de garde au début j'ai dit vous me l'envoyée à v/ à moi-même parce que ça me semblait plus simple au moment où j'ai pensé à cet aspect là, puis là je <u>me rends compte</u> euh que au cours de la démarche que NON il vaut mieux qu'ils se l'envoient à eux-mêmes parce que comme ça chez eux et c'est beaucoup plus logique » [E3 : 227]
VV (E3) <b>passage 25</b> : « ils sont chacun sur leur ordi donc je vais en voir UN + et qui me pose une question enfin sur les mots clés et là je <u>me rends compte</u> que ben:: OUI en effet ils peuvent chercher sur leur ordinateur ça je ne/ j'y avais pensé a- AVANT d'arriver en classe mais:: j'ai oublié de le dire donc là je <u>rectifie</u> et je <u>rajoute + une information supplémentaire</u> » [E3 : 644]

Tableau 8 : Préciser les tâches et les contenus : versatilité de l'activité prescriptive

Les propos recueillis dans ce tableau portent sur des moments prescriptifs qui supposent une spécification des tâches et des contenus que doivent faire les apprenants. Tout d'abord, il apparaît que les ajouts d'information surviennent pour des raisons externes (la source directe étant alors « [les] dires ou [le] faire des apprenants dans l'interaction située » (Rivière, 2006 : 249) ou internes (la source est alors l'enseignant qui les avait prévus ou qui les décide dans le vif).

Voyons les spécifications qui ont comme source des raisons externes. L'informatrice IJ (passages 7 et 22) ajoute des informations parce qu'elle observe des comportements précis chez les apprenants. Cette informatrice observe durant le cours (passage 7) qu'un groupe d'étudiants n'a pas suivi les indications (ils devaient tirer un sujet d'une enveloppe et en parler et non pas les prendre tous en même temps) [E2 : 145]. Par ailleurs, lors d'une activité (passage 22) elle constate que les étudiants consultent des dictionnaires bilingues or l'activité perd son sens avec une telle pratique (il s'agit d'un QCM<sup>94</sup>). De plus elle manifeste que cette pratique est récurrente et explicite les raisons pour lesquelles elle est nuisible : « ils ont tendance à regarder d'abord euh avant de réfléchir et c'est pas + BON quoi ça ne les aide PAS en fait dans la compréhension » [E2 : 369]. Comme pour IJ, CC explique comment elle prend conscience « que ça manquait de choses d'éléments » [E1 : 114] suite à un échange avec un étudiant ; alors cela aura comme conséquence un ajout d'information qui viendrait combler cette lacune : « je me suis dit que je

94 Questionnaire à choix multiples.

devais être un peu plus précise dans ce que je demandais ». Ce dernier exemple est donc une consigne réactive<sup>95</sup> (Rivière, 2006 : 248).

Quant aux précisions dont la source est l'enseignant lui-même, nous observons tout d'abord comment VV et CC énoncent clairement comment ces spécifications de tâches et de contenus sont la conséquence d'une réflexion interne. VV (passage 9) affirme qu'elle « rajoute un élément à la consigne pour les aider [...] parce qu'[elle] pense que c'est un peu effrayant de dire ben voilà vous mettez en page votre page de garde » [E3 : 187] , c'est-à-dire qu'elle prend la décision dans le vif de l'action. Pour une activité qui est réalisée par les apprenants sur document informatique (chaque étudiant travaille sur un ordinateur) cette informatrice révèle qu'elle réajuste une consigne car pendant le cours « [elle se rend] compte [...] que non il vaut mieux qu'ils se l'envoient à eux-mêmes » [E3 : 227]. Pour ce qui est de CC (passage 3) après avoir observé la progression de certains étudiants (pour la réalisation des activités d'une fiche de travail) elle décide de faire « une consigne arrière » [E1 : 191] qui a comme destinataire « ceux qui sont un peu à la traîne » (*Ibid.*). Pour ce cas, nous observons comment les raisons internes et externes sont étroitement liées.

La spécification des tâches relève également de l'élucidation de ce que les étudiants doivent faire, ainsi CC assure qu'elle le fait pour que les étudiants comprennent (passage 9) et elle signale un travail intentionnel lié à l'activité (déjà faite avec un autre groupe) c'est pourquoi elle s'« efforce de donner des exemples » [E1 : 512]. Cette informatrice (passage 11) élucide également les tâches en disant au groupe d'apprenants « qu'ils peuvent prendre un rôle » [E1 : 580] et ce en raison de l'objectif de l'activité et du profil des étudiants car, selon elle, cela permet d'« échapper:: à une vision qui dans un débat serait TROP:: commune [car] ils ont les mêmes idées [...] la même vision du monde parce qu'ils ont ils ont enfin une vingtaine d'années euh ils ont vécu ça et ça mais bon l'écologie pas encore tant que ça etc bon voilà pour ESSAYER de donner une nouvelle perspective au débat » (*Ibid.*). Nous observons donc que CC prend en compte plusieurs paramètres qui influencent fortement sa façon de faire (et dans ce cas, sa façon de dire).

Nous constatons alors que pour les trois informatrices, la spécification des tâches et des contenus trouve son origine soit dans des facteurs « externes » à elles-mêmes, comme l'observation d'erreurs chez les apprenants dans l'application de la consigne (IJ passages 7 et 22) ; soit dans des éléments « internes » qui surviennent au cours de l'activité comme, par exemple, se rendre compte d'un besoin de complément pour faciliter la compréhension (CC passages 2 et 9, VV passage 9). Seul l'informatrice VV manifeste un ajout de consigne dans le vif de l'action (« je n'y avais pas pensé avant d'arriver en classe » [E3 : 644]) qui va favoriser et aider instantanément à la réalisation de l'activité.

Nous avons constaté que la spécifications des tâches et des contenus demande une versatilité qui est clairement verbalisée et expliquée par les informatrices. De ce fait, nous vérifions pour la catégorie étudiée le passage d'une conscience en acte à une conscience réfléchie.

---

95 Cf. définition en PARTIE I, p.23.

Verbalisation des objectifs
<p>CC (E1) <b>passage 9</b> (extrait de la vidéo) : « je pense que je trouve que je crois que etc donc vous APPORTEZ un argument <u>donc l'objectif c'est de vous amener à comprendre comment on fait un débat argumentatif donc un essai argumentatif</u> [...] CELUI qui est noir bien sûr c'est celui qui n'est pas d'accord » ; (entretien) : « enfin une <u>explication par rapport à euh la couleur des chapeaux</u> c'est-à-dire que les chapeaux ont chacun leur couleur et <u>à chaque couleur euh on a un TYPE d'argumentation</u> ou d'idée donc je leur explique bien sûr puisque j'ai mis au tableau [...] les structures qu'ils peuvent utiliser hein c'est des [...] des possibilités [...] c'est pas pour les enfermer dans des choix non plus + mais euh <u>à chaque fois qu'ils prendront le chapeau: noir ce sera pour exprimer un désaccord</u> [...] DONC pour chaque [...] chapeau j'explique [...] la signification du chapeau [...] je leur explique aussi parce que je l'ai déjà vu donc c'est par expérience qu'on ne garde pas un chapeau pendant euh trois semaines mais que:: on on peut changer et c'est parce qu'on a/on <u>avance en arguments</u> qu'on doit rester dans cet argument on peut tout de suite passer à un désaccord ou à une idée réaliste donc ça <u>je leur explique</u> + euh AUSSI [...] <u>parce que je l'ai vécu déjà</u> [...] <u>parce que je l'ai vécu</u> ce n'est pas toujours très clair donc je <u>je M'EFFORCE de:: donner des exemples pour qu'ils comprennent la différence entre une idée réaliste une idée fantaisiste</u> [E1 : 491]</p>
<p>CC (E1) <b>passage 10</b> (extrait du cours vidéoscopé) : « alors vous pouvez créer votre débat soit je vous XXX d'autres sujets c'est comme vous voulez [...] l'objectif par contre G. l'objectif c'est en lien avec l'écologie, la nature XXX voilà on doit débattre autour donc moi je vous donne euh vous avez UN exemple de débat page » ; « j'ai une étudiante qui me demande si [...] on peut débattre [...] on peut choisir un autre euh un autre sujet DONC euh:: je lui dit que: <u>il n'y a pas de problème évidemment dans la mesure où on RESTE sur le/la thématique puisque::c'est quand même débattre autour de l'écologie</u> donc après je leur propose euh euh DEUX autres débats et donc euh je les note au tableau +enfin je les écris au tableau [...] donc euh j'essaye d'expliquer:: et puis je leur dis que:: euh voilà c'est pas parce que j'ai proposé trois débats qu'on peut pas en avoir un autre donc ils peuvent aussi euh créer leur propre débat [E1 : 545]</p>
<p>IJ (E2) <b>passage 30</b> (extrait du cours vidéoscopé) : « je vous parle de l'université mais je pense que c'est intéressant aussi <u>pour vous</u> de discuter avec les étudiants français » ; « je vou- de X curieux des des questions qu'ils avaient envie de poser » [E2 : 471]</p>
<p>VV (E3) <b>passage 22</b> : « je leur dis est-ce que vous avez déjà une idée de votre sujet + je connais la réponse + je pose une question large que je réduis est-ce que vous avez déjà réfléchi à votre sujet:: oui ou non évidemment + plus pour avoir la réponse que j'attends NON (rires) + c'est euh non et LA ce qui est intéressant c'est de voir mon visage euh les mimiques en fait je souris:: je les regarde avec le coin de l'œil je leur dit BEN sous-entendu évidemment que non et je j'attends cette réponse là euh ben <u>l'objectif derrière ben c'est leur</u> (rires) ben je sais pas <u>leur justifier mon travail et la péda la démarche que je vais leur proposer derrière:</u> DONC <u>vous avez besoin d'être aiguillés pour trouver un sujet</u> parce que ça s'invente pas comme ça en claquant des doigts » [E3 : 552]</p>
<p>VV (E3) <b>passage 34</b> : « puis <u>justifier</u> aussi le fait qu'on repasse par l'écrit » [E3 : 907]</p>
<p>VV (E3) <b>passage 32</b> : « là je je:: je me rends compte que je:: euh:: <u>je RAPPELLE l'objectif</u> euh à EUX en tant qu'étudiants qu'est-ce qu'ils doivent savoir faire ++ c'est un peu euh:: ça se fond un petit peu dans le X de mon discours c'est dommage [...] donc voilà mais euh mais c'est vrai que là euh sinon c'est pas X <u>je le mets pas en valeur cet objectif la je trouve</u> ↓ » [E3 : 819]</p>

Tableau 9 : La communication des objectifs aux apprenants : entre compréhension et implication

Le tableau ci-dessus présente les discours des enseignantes qui portent sur la verbalisation des objectifs des activités, c'est-à-dire les passages qui (en classe) informent clairement les étudiants des objectifs qui sous-tendent les tâches qu'ils doivent exécuter. Tout d'abord, nous observons que CC, lors d'une préparation à un débat sur le thème de l'écologie (passage 9), non seulement aiguille les apprenants (« explication par rapport à la couleur des chapeaux [...] chaque couleur [...] on a un type d'argumentation » [E1 : 491]) mais énonce également l'objectif de l'activité : « vous apportez un argument donc l'objectif c'est de vous amener à comprendre comment on fait un débat argumentatif donc un essai argumentatif » (*Ibid.*). L'informatrice expose pareillement l'objectif suite à une question des apprenants (passage 10 : « vous pouvez créer votre débat soit je vous XXX d'autres sujets c'est comme vous voulez si euh l'objectif par contre G. l'objectif c'est en lien avec l'écologie, la nature »), elle permet donc une part de flexibilité tout en restant dans l'objectif de la séance. D'ailleurs CC assume cette flexibilité en

signalant qu' « il n'y a pas de problème évidemment » [E3 : 545] tout en signalant aux apprenants des limites : « dans la mesure où on RESTE sur la thématique puisque c'est quand même débattre autour de l'écologie » (*Ibid.*). Ensuite, pour des objectifs plus sous-jacents, c'est-à-dire qui normalement ne pourraient pas apparaître aux étudiants sans que l'enseignant les manifeste, IJ et VV donnent des raisons essentiellement stratégiques qui visent l'implication des apprenants dans la tâche. Ainsi, IJ lors d'une mise en place d'une activité qui a comme but d'interagir avec des natifs, remarque un désintérêt de la part du groupe et plus particulièrement d'une étudiante (passage 29) « qui me dit que NON ça ne l'intéresse pas » [E2 : 468] ; c'est ce contexte qui la mène à énoncer les raisons de l'activité aux étudiants comme suit :

« je vous réexplique, moi c'est bien, je vous parle de l'université mais je pense que c'est intéressant aussi pour vous de discuter avec les étudiants français pour connaître un peu la vie étudiante et puis, pour vous, que vous ayez une idée parce que vous allez étudier en France d'accord ? [...] parce que ça c'est bien mais c'est de la théorie après en pratique comment ça se passe ? [...] Qu'est-ce que vous avez envie de savoir [...] on y va on fait ensemble les questions ? Et c'est vous qui irez discuter avec eux » [E2 : 460].

IJ ajoute la volonté de son objectif en signalant que « c'est pour les rendre curieux » [E2 : 471] qu'elle passe du temps à les aider à formuler des questions qu'ils iront poser à des étudiants français en dehors de la classe : « je voulais quand même cibler les questions [...] et c'est aussi les laisser libres » [E2 : 468]. Il en est de même pour VV qui explicite en situation de classe l'objectif général : (E2 : passage 22) « aujourd'hui l'objectif ça va être de cerner le sujet de votre dossier » ; alors VV justifie plus avant le travail demandé : « donc je vous propose une démarche pour commencer à réfléchir à votre sujet nous allons faire ça aujourd'hui ensemble ». Toutefois elle porte un regard critique sur son action et avoue (passage 23) faire une énonciation faible des raisons car selon elle : « je me rends compte que ce que je leur dis c'est important + euh BON c'est pas suffisant de dire que c'est important parce que je leur explique pas pourquoi » [E3 : 585]. Enfin, les objectifs peuvent être énoncés pour une raison qui va au-delà de l'implication des apprenants, ainsi l'informatrice VV (passage 34) révèle qu'elle leur en donne pour : « justifier aussi le fait qu'on repasse par l'écrit » [E3 : 904], c'est-à-dire dans un souci de clarté mais aussi pour justifier sa démarche : « parce que je me dis ça peut être une critique qui peuvent me faire ou pas XX pas forcément me dire qu'ils n'ont pas qu'ils ne vont pas jusque-là par respect euh mais je me dit ben OUI la prise de note c'est à partir de d'un discours oral donc euh je justifie le fait qu'il faut passer par l'écrit selon MOI » [E3 : 905].

Quelles interprétations pouvons-nous tirer de ces verbalisations ? Nous constatons que les trois informatrices verbalisent les objectifs des activités dans un souci de clarté et ce, selon des raisons de natures diverses. Pour IJ et VV, cette verbalisation a comme objectif d'enrôler les étudiants dans l'activité (cf. IJ passage 30). Quant à VV (passage 34) l'énonciation de l'objectif non seulement enrôle les apprenants : « donc vous soulignez les mots clés et ensuite vous prenez en notes ce discours [...] ici [...] après on écouterait des documents audio pour prendre des notes COMME un professeur qui parle mais pour le moment pour MIEUX maîtriser les techniques de la prise de notes je vous demande de passer par l'écrit c'est important d'analyser le discours » [E3 : 890] mais cette énonciation repose aussi sur une justification [cf. ci-dessus E3 : 905].

Nous constatons que leur manière d'agir en matière de communication d'objectifs est étroitement liée à ce que Rivière dénomme « la mise en œuvre du projet de l'enseignant » (2006 : 248) c'est-à-dire au besoin de respecter la démarche didactique établie en amont de la classe (cf. IJ passage 30 et VV passage 34). Comme nous l'avons indiqué, cette démarche ne peut d'ailleurs être connue des apprenants que si elle est explicitée par les enseignants.

Il est intéressant de mettre en relief une prise de conscience manifeste de la part de VV médiatisée par l'observation des cours vidéoscopés, c'est-à-dire que pour elle l'auto-confrontation opère comme un vecteur qui lui permet de mener une « activité réfléchissante » (Vermersch, 2000 : 6). Cette médiation dans le passage de la

conscience en acte vers la conscience réfléchie de son action (passage 32) est précisée dans son discours par l'expression « je me rends compte » [E3 : 819] et renforcée par une deuxième appréciation de VV : « mais euh c'est vrai que là euh sinon c'est pas je le mets pas en valeur l'objectif là je trouve » [E3 : 825].

Pour conclure sur cette troisième catégorie, nous pouvons dire que les informatrices verbalisent les objectifs et les raisons des activités dans le but de faciliter la compréhension et d'impliquer les apprenants dans les tâches, et que ce critère appartenant à l'activité de prescription est, pour les cas étudiés, manifestement une « conscience réfléchie » (Vermersch, 2000). L'auto-confrontation leur a donc permis la « mise en mots des détails assurant leur [pratique] effective » (Vermersch, 2000 : 6), et pour le chercheur un accès à ces détails qui ne pourraient être connus sans cette méthode. Toutefois, nous devons nuancer nos propos car sur les trois entretiens il existe un très faible pourcentage de passages (cours vidéoscopés) où la verbalisation d'objectifs est réalisée. De plus, sur ce nombre de passages réduits il n'y a que les passages indiqués sur le tableau précédent qui sont commentés et expliqués par les informatrices.

Après avoir analysé les paroles des enseignantes sur leur activité verbale liée à des moments prescriptifs, nous pouvons convenir d'une conscience réfléchie de leur part pour toutes les activités retenues (contextualisation situationnelle, spécification des tâches et des contenus et verbalisation des objectifs). Ceci s'est avéré observable grâce à la verbalisation qui est ici entendue comme la condition pour affirmer que nous avons à faire à une « opération de réflexion » (Vermersch, 2000 : 3) qui médiatise le passage de la conscience en acte à la conscience réfléchie des actes verbalisés. Or il faut préciser les limites de cette affirmation car comme l'indique Vermersch, « le fait d'accéder à la conscience réfléchie ne donne pas automatiquement toute la conscience réfléchie des vécus » (2000 : 3). De plus, la mise en mots des informatrices doit être considérée comme ce qu'elle est, c'est-à-dire une verbalisation à un instant « t » qui pourrait être modifiée, complétée ou agencée de toute autre manière à un autre moment. En tout état de cause, toutes les paroles portant sur le caractère verbal de l'activité de prescription répondent d'abord à une condition, reprise des philosophes phénoménologues par Vermersch (2000), qui suppose que « la condition minimale pour qu'une chose puisse devenir réflexivement consciente c'est qu'elle m'ait affecté [...] » (2000 : 4), c'est-à-dire que la situation mise en mots ait retenu l'attention de l'informatrice, c'est pourquoi toutes les verbalisations étudiées ont été celles qui s'accompagnaient de raisons explicitées dans un souci de rigueur.

## 1.2. Le non-verbal : une faible conscience réfléchie

Paroles succinctes sur le non-verbal		
<b>Gestuelle</b>	VV	<b>Passage 4</b> : « puis::ben je leur montre aussi ben j'utilise les les exemples d'ouvrages universitaires que j'ai empruntés ben des rapports, des mémoires, pour [...] qu'ils se rendent compte » [E3 : 50]
	VV	<b>Passage 24</b> : « les GESTES ils me permettent ben voilà de dire je les ai mélangés » [E3 : 627]
	VV	<b>Passage 13</b> : « puis je MONTRE ce que ça veut dire d'ailleurs je donne même pas de de synonyme ou j'explique en montrant en fait ra-cour-ci (elle fait le geste) » [E3 : 307]
	VV	<b>Passage 19</b> : « je leur montre le document » [E3 : 465]
<b>Contact visuel</b>	CC	<b>Passage 1</b> : « je vais faire le tour pour voir s'ils peuvent l'ouvrir [E1 : 67] c'est ce que j'appelle une vérification » [E1 : 76]
	CC	<b>Passage 4</b> : « mais je suis obligée de le répéter ↑ parce que je vois que des étudiants sont en train de chercher » [E1 : 319]
	CC	<b>Passage 6</b> : « j'observe une étudiante qui est EN TRAIN déjà de chercher dans son dictionnaire [...] donc je rappelle les règles » [E1 : 288]
	VV	<b>Passage 22</b> : « mon visage euh les mimiques en fait je souris:: je les regarde avec le coin de l'œil je leur dis BEN sous-entendu évidemment que non et je j'attends cette réponse là » [E3 : 554]
<b>Posture</b>	CC	<b>Passage 4</b> : « c'est une salle que je n'aime pas trop [...] donc MOI ça me gêne énormément dans ma façon d'être parce que:: j'aime bien être en mouvement et là je peux PAS circuler autour des étudiants [...] que je moi je m'assois jamais » [E1 : 204]
	IJ	<b>Passage 1</b> : « MOI du coup je m'efface pour que ce soit vraiment les étudiants qui travaillent » [E : 42]
	IJ	<b>Passage 16</b> : « je me rends disponible [...] et puis OUI euh il y avait des questions mais ils ne demandaient pas forcément d'eux-mêmes » [E2 : 273]
	VV	<b>Passage 5</b> : « là je passe de groupe en groupe pour donner la consigne [...] je SAIS que euh ils sont plus concentrés quand je vais les voir euh individuellement [...] ils m'ECOUTENT davantage [...] ils doivent se sentir plus concernés » [E3 : 87]
	VV	<b>Passage 33</b> : « je m'assois [...] je suis plus euh:: dans l'espace [...] c'est à vous de travailler seuls ça ça me fait cette impression là ++ là ça me donne cette impression là » [E3 : 880]

Tableau 10 : Le non-verbal : un outil à valeur variable

Le tableau ci-dessus recueille l'intégralité des commentaires que les informatrices ont fait sur les aspects non-verbaux en contexte prescriptif. Nous observons que pour ce domaine VV (passage 19), lors de la passation de consignes pour une activité qui a comme support un document avec différentes activités, signale sur cette feuille l'emplacement de chaque exercice. Il en est de même pour le passage 24 car elle précise que « je leur décris le document que je leur donne » [E3 : 462] en insistant sur un point précis, à savoir sur certaines informations qui ne sont pas dans l'ordre, c'est pourquoi lors de l'explication des gestes viennent soutenir cette verbalisation ; « les GESTES ils me permettent ben voilà de dire je les ai mélangés » [E3 : 627]. Cette informatrice signale également (passage 4) qu'elle fait des gestes illustratifs « je leur montre aussi ben j'utilise les les exemples d'ouvrages universitaires que j'ai empruntés ben des rapports, des mémoires » [E3 : 50]. Enfin VV déclare (passage 13) qu'elle utilise des gestes pour réaliser une simplification linguistique : « j'explique en montrant en fait ra-cour-ci » [E3 : 307] ; gestes qui par ailleurs sont repris par l'informatrice en entretien (elle fait des gestes avec ses doigts pour illustrer le mot).

Pour ce qui est de la catégorie du contact visuel, elle se retrouve chez CC (cf. passages 1, 4 et 6). Il s'agit essentiellement du regard qu'elle porte sur les apprenants durant la réalisation des activités individuelles. Il s'avère que cette surveillance est souvent la source de compléments d'informations ou de précisions sur la consigne ; ceci est le cas pour le passage 6 lors duquel CC indique qu'« [elle] rappelle les règles » [E1 : 288] et ce, parce qu'elle a

observé une étudiante qui faisait l'activité et qui ne s'ajustait pas aux consignes demandées. Quant à VV, lors d'une contextualisation situationnelle elle affirme utiliser le regard comme un indice qui devrait permettre aux étudiants de deviner ce qu'elle attend : « je souris:: je les regarde avec le coin de l'œil je leur dis BEN sous-entendu évidemment que non et je j'attends cette réponse là » [E3 : 554].

Pour ce qui est des postures, deux informatrices parlent de certains déplacements qu'elles font dans l'espace de la classe et les signalent comme étant des indicateurs temporels de mise au travail (cf. IJ passage 1 et VV passage 5), c'est-à-dire que les apprenants sont censés comprendre que l'enseignant s'efface pour qu'ils travaillent. Pour IJ (passage 16) se déplacer dans la salle, pendant que les étudiants réalisent les activités, veut dire qu'elle est accessible et réceptive, ce qui est illustré par ces propos : « je me rends disponible [...] et puis OUI euh il y avait des questions mais ils ne demandaient pas forcément d'eux-mêmes » [E2 : 273]. Enfin CC dévoile que le déplacement dans la salle de cours lui est vitale, ce que nous apprenons précisément par un manque d'espace qui la gêne « j'aime bien être en mouvement et là je peux PAS circuler autour des étudiants [...] moi je m'assois jamais » [E1 : 204].

Quelle analyse pouvons-nous faire de ces verbalisations des informatrices sur les aspects non-verbaux ? D'abord, nous constatons que pour deux informatrices (IJ et CC) nous ne disposons pas de commentaires explicatifs sur la gestuelle. Pourtant, IJ les cite : passage 9 « alors là je fais des gestes » [E2 : 172], passage 20 « je fais des gestes en même temps » [E2 : 347] et passage 27 « ouais je fais des gestes aussi euh en même temps » [E2 : 430]. Pour cette informatrice, nous pouvons considérer que, même si aucune raison n'est énoncée en entretien d'auto-confrontation, nous avons affaire à une première étape vers la prise de conscience. En effet, elle a une conscience en acte de cette pratique bien qu'il n'y ait pas de catégorisation déclarée, ce que nous pouvons interpréter comme une étape nécessaire à la catégorisation du vécu, c'est-à-dire du passage vers une conscience réfléchie. Pour CC l'entretien est aussi un outil qui aide à cette prise de conscience ; l'informatrice lors de la question ouverte commence précisément par définir son activité prescriptive en signalant un aspect non-verbal. De ce fait, elle explicite que : « la mise en place de la consigne [...] c'est moi aussi en gestuelle » [E1 : 546]. Nous pouvons dire que pour cette informatrice le passage d'une conscience en acte à une conscience réfléchie s'opère au fur et à mesure de l'auto-confrontation et que le fruit de ce processus arrive en fin d'entretien.

Ensuite, nous observons que les gestes expliqués sont essentiellement des *gestes de transmission*<sup>96</sup> (Cadet et Tellier : 2007). Ces gestes aident les apprenants à comprendre les informations d'un document de travail (VV, passages 19 et 24), à illustrer des mots (VV, passage 4) et à définir des mots (VV, passage 13). Alors, ces gestes sont non seulement reconnus par les informatrices mais également clairement chargés de sens, ce qui relève donc d'une conscience réfléchie.

Quant à l'aspect visuel, il apparaît que l'informatrice CC utilise le regard comme source de vérification. Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, cette vérification a lieu durant le travail individuel des apprenants, c'est-à-dire à dire qu'il s'agit d'aspects verbaux qui ne font pas, à cette étape, partie de l'activité de prescription. Cependant, nous avons constaté que pour l'informatrice CC, la vérification peut devenir une source de répétitions ou de précisions de consignes (passages 6 et 22), qui font alors partie de l'activité prescriptive. D'ailleurs CC confirme cet élément non-verbal comme une partie intégrante de son travail prescriptif lors de la question ouverte :

« de toute façon au niveau visuel je vérifie toujours que les étudiants ont bien compris la consigne il y a un des coups de tête hein ça suffit ou des yeux qui partent + des yeux avec des froncements de sourcils pour moi ça me suffit [...] du coup je reformule donc je le fais:: j'ai un regard sur les étudiants je PORTE un regard [...] sur les étudiants pour euh parce que j'ai besoin de euh ben j'ai besoin de savoir si j'ai été claire » [E1 : 748].

96 Abordés en partie I, *Le non-verbal*, p.26



Il y a donc pour CC un sens clair attribué à ses contacts visuels qui est mis en lumière et qui peut être défini comme une conscience réfléchie.

Enfin, pour ce qui est des déplacements nous vérifions que pour deux informatrices (IJ et VV) se mettre en retrait ou s'asseoir sont des postures porteuses de sens pour les apprenants. Un déplacement peut être synonyme d'accessibilité (IJ, passage 16 : « je me rends disponible » [E2 : 273]) ou d'encouragement au travail des apprenants (IJ, passage 1 « MOI du coup je m'efface pour que ce soit vraiment les étudiants qui travaillent » [E2 : 42]. Pour VV, le fait de s'asseoir (passage 33) donne le message suivant aux apprenants : « je m'assois [...] je suis plus euh:: dans l'espace [...] c'est à vous de travailler seuls » [E3 : 880]. L'énonciation et l'explication de ces actes nous permet de constater une conscience réfléchie de cet agir non-verbal.

A cette étape de notre analyse, nous pourrions dire qu'il existe une conscience réfléchie des aspects non-verbaux de la part des informatrices, mais ces propos sont à nuancer. Ainsi, d'une part, nous avons remarqué que le domaine non-verbal, malgré sa présence constante observée dans les cours vidéoscopés, est très peu commenté (douze occurrences) et minime par rapport aux verbalisations sur les aspects verbaux. D'autre part, nous avons observé chez l'une des informatrices un certain paradoxe dans ses propos. Pour les passages 19 et 24 (commentaires sur la gestuelle) VV explique les gestes qu'elle fait, en leur attribuant clairement un sens mais elle finit par des commentaires qui sembleraient banaliser ces éléments non-verbaux car elle déclare que « d'ailleurs [...] ils ne me regardent pas » [E3 : 627] et « bon ils ne me regardent pas tous » [E3 : 465]. Deux interprétations sont possibles, soit nous pouvons nous demander s'il s'agit d'une conscience réfléchie de ces actes en matière de gestuelle du moment où elle-même constate que les apprenants ne la regardent pas, soit nous pouvons concevoir cela comme précisément un travail de prise de conscience au moment même de l'auto-confrontation. Cette deuxième interprétation indiquerait que le fait de s'interroger sur « l'utilité des actions accomplies » (Cicurel, 2011a : 140) permet à l'informatrice d'« avance[r] dans la connaissance de sa pratique » (*Ibid.* : 155). Aussi cette même informatrice manifeste une incertitude sur le sens de son agir (passage 33) car, suite à des explications sur ce que sa posture signifie, elle finit son énonciation par : « ça ça me fait cette impression là + là ça me donne cette impression » [E3 : 880]. Nous pourrions sous-entendre une incertitude sur ces pratiques non-verbales ou encore un début de prise de conscience (comme pour le cas énoncé ci-dessus) de ce qu'elle fait et de la manière dont elle le fait ; mais nous ne pouvons pas en conclure sans d'autres éléments.

Pour conclure sur cette catégorie, nous pouvons dire qu'il existe une conscience en acte des éléments non-verbaux de l'activité prescriptive, une certaine conscience réfléchie essentiellement manifeste dans le but d'aider à la compréhension et, peut-être, un début de conscience réfléchie de la part d'une des informatrices sur le sens de sa gestuelle en matière prescriptive.

En somme, notre analyse nous a permis d'observer chez l'échantillon retenu, une forte conscience réfléchie pour les éléments verbaux mais une faible conscience réfléchie des aspects non-verbaux. Par conséquent, nous nuancions notre première hypothèse en concluant sur une conscience partielle de la multimodalité prescriptive. Nous émettons plus avant des éléments de réflexion qui pourraient soulever certaines raisons liées à cette partialité (voir *Apports et discussions*, p.70).



## 2 L'ACTIVITE DE PRESCRIPTION : UNE CLEF D'ACCES LEGITIME A L'AGIR PROFESSORAL

Nous cherchons à valider ou infirmer l'hypothèse selon laquelle l'activité de prescription est un révélateur de l'agir professoral et ce, dans toutes ses dimensions. Nous tenterons donc de vérifier la présence des catégories de cet agir (cf. ci-dessous) dans les discours des informatrices qui portent sur leur agir prescriptif. Rappelons que selon Cicurel (2011) pour approcher et connaître l'agir à travers des propos d'enseignants, il faut analyser les entretiens en prêtant un intérêt particulier aux éléments suivants<sup>97</sup> :

- aspects liés à la planification et la déplanification
- à la perception des éléments relationnels avec les apprenants
- à ce qui est perçu comme allant de soi ou au contraire difficile
- au rapport à la matière à transmettre

### 2.1. Une « flexibilité prescriptive »<sup>98</sup>

Inf. <sup>99</sup>	Prévu	Imprévu
CC		<p><b>P5</b><sup>100</sup> : « je me dis <u>MINCE je leur ai pas dit</u><sup>101</sup> mais ils peuvent utiliser le dictionnaire » [E1 : 364]</p> <p><b>P7</b> : « je ne l'avais pas prévu [...] TIENS je devrais leur demander [...] de faire un petit travail pour jeudi [E1 : 408]</p>
IJ		<p><b>P4</b> : « on part pour corriger l'exercice et en fait euh en fait il y une étudiante qui dit:: qu'elle voudrait bien euh mettre dans l'ordre les mots de vocabulaire enfin du moins fort au plus fort donc on REPREND du coup la euh les MOTS pour les expliquer AVANT donc on reprend du coup » [E2 : 95]</p> <p><b>P5</b> : « je voulais pas donner de consigne mais en fait j'en donne » [E2 : 111]</p> <p><b>P8</b> : « c'était pas prévu » [E2 : 160]</p> <p><b>P12</b> : « et puis ensuite oh non finalement je: je on lit tout + mais ça c'est des choses que je prévois pas à l'avance + en fait je fais au fur et à mesure ça c'est CLAIR tous tous ces enfin BEAUCOUP de choses que j'improvise quoi » [E2 : 202]</p> <p><b>P25</b> : « en fait je DECIDE sur le moment » [E2 : 378]</p>
VV		<p><b>P7</b> : « j'avais pas anticipé [...] ça fait en plus rajouter un élément [...] milieu de ma consigne [E3 : 136]</p> <p><b>P25</b> : « j'y avais pas pensé [...] je rectifie et rajoute une information complémentaire [E3 : 646]</p> <p><b>P29</b> : « je ne l'avais pas du tout anticipé » [E3 : 730]</p>

Tableau 11 : Entre planification et déplanification

Pour les aspects liés à la planification et la déplanification<sup>102</sup>, nous remarquons tout d'abord que CC (passage 7) et IJ (passage 8) évoquent deux situations de l'ordre de l'imprévu. VV insiste sur cet aspect en signalant qu'« [elle] ne l'avai[t] pas du tout prévu » [E3 : 730]. Il en est de même pour IJ (passage 4) qui explique la mise en place d'une consigne réactive<sup>103</sup>. Les trois informatrices signalent également comment elles-mêmes se voient mettre en place de

97 Les catégories sont expliquées en Partie II, p.39.

98 Nous nous inspirons pour ce titre de la notion de « flexibilité communicative » de Cicurel (2005) qui met en relief un fort besoin d'adaptabilité des enseignants en situation d'enseignement en raison même de la nature du contexte et de tous les paramètres qu'ils doivent gérer.

99 « Inf. » signifie « informatrices » et chaque groupe de lettres fait référence à chacune des informatrices (CC est l'informatrice 1 (entretien 1), IJ est l'informatrice 2 (entretien 2) et VV l'informatrice 3 (entretien 3).

100 Les passages sont indiqués par un « P » suivi d'un chiffre (par exemple : P5 veut dire « passage numéro 5 »).

101 Nous soulignons certains éléments des discours afin que le lecteur puisse avoir, avant d'aborder l'analyse, un premier aperçu des propos les plus saillants et signifiants.

102 Nous reprenons ces deux notions à Cicurel (2011a : 124). Nous entendons la planification comme l'« action planifiée » (Ibid.) de l'enseignant et la déplanification comme « les obstacles ou résistances » (Ibid.) qui peuvent bouleverser la planification.

103 Les consignes réactives sont celles qui ont comme source les apprenants à la différence des consignes initiatives (par décision directe et unique de l'enseignant (cf. PARTIE I, p.23)

nouveaux éléments prescriptifs dans le vif de l'action : ajout de consignes [E3 : 136], énonciation de consignes non-prévues [E2 : 111 et E1 : 408] et précision de consignes [E1 : 364].

Au vu de ces premiers éléments, nous pouvons constater qu'effectivement, comme le signale Cicurel, le maintien de la « planification ne se fait pas sans rencontrer des obstacles, des résistances » (2011 : 124). En outre, ces déplanifications dans l'activité prescriptive peuvent avoir comme source « la parole de l'autre » (*Ibid.*) ou peuvent être décidées par une volonté concrète de la part de l'enseignant ; c'est ce que nous allons, à présent, essayer de mettre en lumière, exemples à l'appui.

Pour le premier cas, IJ (passage 14) précise que c'est à la demande d'une étudiante qu'elle modifie le cours de l'action : « une étudiante qui dit qu'elle voudrait bien euh remettre dans l'ordre les mots de vocabulaire [...] on REPREND du coup [...] avant de corriger [E2 : 94] ; l'enseignante accepte donc « un détournement des plans initiaux » (Cicurel, 2011 : 126). Elle énonce aussi une autre déplanification de ce type (passage 8) qu'elle explique comme suit : « ah ça c'était pas prévu + j'avais pas forcément prévu [...] mais il y avait une question enfin c'est un étudiant qui [...] du coup XX on a discuté en grand groupe » [E2 : 160].

Pour le deuxième cas, c'est-à-dire pour les décisions spontanées et non prévues qui relèvent de l'enseignant lui-même, les trois informatrices expliquent les raisons qui les mènent à effectuer des réajustements. Pour l'informatrice IJ (passage 12) c'est au moment même où elle lance la correction qu'elle va concrètement décider comment elle la fait (on observe dans la vidéo qu'elle réfléchit d'ailleurs à haute voix) ; IJ explique en entretien que « ça c'est des choses qu'[elle] ne prévoi[t] pas à l'avance » [E2 : 204]. Tout comme IJ, CC se voit réaliser un ajout de consigne car elle se rend compte en effaçant le tableau (pendant que les étudiants font l'activité) qu'elle a oublié de préciser un élément : (passage 5) « je me dis MINCE je leur ai pas dit mais ils peuvent utiliser le dictionnaire » [E1 : 364]. Enfin VV (passage 7), suite à la passation d'une consigne qui consiste à rédiger un document numérique, explique qu'elle se trouve face à un problème « purement matériel » [E3 : 140], c'est-à-dire qu'elle n'avait prévu où enregistrer les documents qu'allaient produire les apprenants : « j'avais pas anticipé [...] ça me fait rajouter un élément de euh de cet exercice là au milieu de ma consigne » [E3 : 136].

Par ailleurs, nous pouvons remarquer que le « clivage entre ce qui est prévu et ce qui surgit sans qu'on l'attende » (Cicurel, 2011a : 125) est vécu différemment selon chacune des enquêtées. Nous constatons que pour IJ les imprévus qui lui reviennent sont clairement affichés : (passage 12) « BEAUCOUP de choses que j'improvise quoi » [E2 : 205] ; (passage 25) « en fait je DECIDE sur le moment dans quel ordre je vais faire les choses [...] donc voilà +++ mais euh je décide sur le moment ça » [E2 : 378]. Nous pouvons dire qu'elle assume pleinement cette improvisation lors de la question ouverte. De ce fait, avant même de parler sur ce qu'elle fait dans sa pratique quotidienne en matière d'activité prescriptive, IJ met en avant la part des choses qu'elle ne prépare pas en déclarant qu'il a des « des choses qu'[elle a] BIEN préparées et qu'[elle a] bien en tête et d'autres qu'[elle] improvise dans la classe » [Q/E2<sup>104</sup> : 492]. IJ souligne cet aspect en expliquant que : « il y a D'AUTRES consignes où je décide un peu sur place euh comment:: on fait quoi » [Q/E2 : 495]. Il en est de même pour CC qui explique l'énonciation d'une consigne non prévue dans sa planification du cours mais qui va faire sens à un instant précis « je ne l'avais pas préparé ce truc là donc c'est tout d'un coup que ça m'est venu » [E1 : 408]. Elle décrit les raisons qui la mènent à ce choix spontané (de consigne) et souligne que cet improvisation fait partie de sa pratique en expliquant que « ça [lui] arrive souvent d'avoir des idées [...] qui [lui] viennent en classe et HEUREUSEMENT » (*Ibid.*). Nous voyons donc que pour CC cette façon de faire est non seulement assumée mais aussi nécessaire. Toutefois il semblerait que les imprévus liés à des situations prescriptives sont vécus par VV comme des moments difficiles. De ce fait, VV révèle que ce n'est pas très avenant de rajouter un élément au milieu d'une consigne (qu'elle n'avait pas anticipée) en déclarant que : « c'est pas très heureux » [E3 : 139]. De même, pour le passage 8 lorsqu'elle rappelle une consigne

104 La lettre « Q » indique qu'il s'agit de propos recueillis lors de la question ouverte.

et se rend compte qu'elle apporte déjà des éléments de réponse, elle définit son action de la façon suivante : « c'est un peu la pagaille » [E3 : 163]. Ces exemples montrent que, contrairement à IJ et CC, l'imprévu chez VV est vécu comme une faille.

Quant à la catégorie de ce qui est prévu, nous n'avons pas d'occurrences. Nous pouvons donc nous interroger sur les raisons de cette absence. Si les passages prescriptifs commentés par les informatrices s'ajustent à ce qui était planifié, il est fort probable qu'elles ne s'attardent pas sur ceux-ci. A l'instar de Schütz (1998, cité par Cicurel, 2011b : 56) nous pouvons considérer que cela est dû à la nature des actions, c'est-à-dire que celles-ci sont entendues comme « allant de soi » et n'altèrent pas la réalité de ce qui est attendu<sup>105</sup>. Par conséquent ces situations n'invitent pas les informatrices à les commenter. Par contre, au vu des propos recueillis (cf. tableau 11, *Entre planification et déplanification*, p.62), nous pouvons affirmer que les trois informatrices sont fortement marquées par les mouvements de déplanifications.

Pour conclure sur cette catégorie, nous pouvons donc dire que l'agir prescriptif demande aux enseignantes une adaptabilité permanente en raison des aspects non anticipés ou improvisés. Ces éléments viennent, comme nous l'avons vu, soit rompre le projet prédéfini par les enseignants soit l'enrichir. La souplesse que demande ces modifications est confirmée dans les propos recensés ci-dessus qui ont permis de mettre en évidence de nombreux mouvements d'improvisation et de déplanification. Ces mouvements exigent des enseignantes une « flexibilité prescriptive » importante qui leur permet de s'adapter aux différentes variables auxquelles elles ont affaire.

## 2.2. Une centration permanente sur l'apprenant

Inf.	Paroles sur la place des apprenants
<b>CC</b>	<p><b>P9</b> : « AH et je leur dis [...] à la fin de ma consigne pour euh lancer:: euh je dis souvent c'est parti on y va allez-y blabla donc j'ai toujours mes petites formules [...] donc c'est aussi une un moyen de <u>EUX ça les fait sourire</u> [...] s'il XXXX que moi je la ferais tout de suite donc [...] <u>ça les met en condition d'enthousiasme</u> » [E1 : 528]</p> <p><b>P11</b> : « <u>ils ont besoin de débattre en tant que</u> <u>EUX individus</u> [...] <u>ça les aide</u> à développer des points de vues auxquels ils n'auraient pas pensé du haut de leurs vingt ans » [E1 : 595]</p>
<b>IJ</b>	<p><b>P3</b> : « <u>je voulais qu'ils réfléchissent un peu par eux-mêmes</u> [...] il y a des per- c'est:: pour qui ça fonctionne bien ça va rouler mais <u>ceux qui ont un niveau un peu moins</u> + BON ils vont pas avoir le temps [...] d'assimiler un peu [...] donc je les ai laissé un peu tout seuls un peu patauger au début [...] pour MOI <u>ça montre</u> aussi [...] <u>qu'ils sont assez à l'aise</u> parce qu'ils le DISENT que c'est:: un peu difficile [...] <u>pour moi c'est important qu'ils le disent</u> + on se rend pas toujours compte NOUS enseignants de euh la difficulté des exercices » [E2 : 73]</p> <p><b>P7</b> : « oui je rajoute: <u>pour être sûre qu'il aient bien compris</u> qu'ils devaient prendre UN papier euh au fur et à mesure quoi/parce qu'il y a un groupe je sais qu'ils l'ont pas fait ils ont TOUT déballé » [E2 : 144]</p> <p><b>P33</b> : « je voulais m'assurer <u>qu'ils aient compris</u> » [E2 : 474]</p> <p><b>P31</b> : « donc j'essaye de <u>les motiver</u> » [E2 : 452]</p>
<b>VV</b>	<p><b>P7</b> : « c'est au moins <u>les habituer à ce qu'ils peuvent rencontrer l'année prochaine</u> » [E3 : 156]</p> <p><b>P18</b> : « <u>j'ai tellement peur qu'ils soient perdus</u> [...] que j'ai écrit la consigne » [E3 : 422]</p> <p><b>P25</b> : « <u>l'aspect motivationnel</u> je leur dis faites-le maintenant parce que chez vous vous serez tout seuls » [E3 : 636]</p>

Tableau 12 : Centration sur les apprenants

Voyons à présent ce qu'il en est pour la catégorie qui s'intéresse à la perception des éléments relationnels avec les apprenants en contexte prescriptif. Tout d'abord, nous observons que pour VV et IJ, lors de la passation de consignes, elles se soucient de la compréhension des apprenants ; VV (passage 18) avoue écrire la consigne au

<sup>105</sup> Prenons un exemple du quotidien proposé par Cicurel : « Que le métro marche au moment où j'ai à le prendre est à considérer comme « allant de soi » et je m'imagine arriver à mon travail par ce moyen de transport » (Cicurel, 2011b : 56) ; cette situation est donc attendue et ne sollicite pas l'attention de l'individu car elle est le reflet de ce qui était attendu.

tableau pour s'assurer de la compréhension du groupe parce qu'elle ne souhaite pas « qu'ils soient perdus » [E3 : 422] , IJ (passage 33) manifeste ce besoin en signalant qu' « [elle] voulait[t] [s]'assurer qu'ils aient bien compris » [E2 : 474]. Ensuite, les trois informatrices déclarent porter leur attention lors de l'activité prescriptive de mise au travail sur la motivation de leurs apprenants. CC signale que : « ça les met en condition d'enthousiasme » [E1 : 528] ; IJ l'explique en signalant qu'elle essaye de les motiver (passage 31, E2 : 452) et VV explique que son injonction « faites-le maintenant » (passage 25) est due à « l'aspect motivationnel » [E3 : 636].

Au vu de ces éléments voyons les interprétations que nous pouvons tirer de ces verbalisations. Nous remarquons que la centration sur les apprenants qui apparaît dans ces verbalisations dépend de deux types d'objectifs. Le premier objectif est le besoin de se faire comprendre (cf. IJ passages 7 et 33; VV passage 18). Pour le cas de CC, nous pouvons renforcer les interprétations liées au premier objectif dans les propos qu'elle tient lors de la question ouverte. A cet égard, l'informatrice signale une centration sur la compréhension des apprenants en précisant que « pour moi c'est clair mais pas forcément pour eux » [E1 : 730]. C'est pourquoi la vérification de la compréhension se fait de façon permanente chez elle pendant et après la passation de consignes, selon des étapes bien précises :

« ça va être toujours mon fonctionnement en fait euh c'est un peu l'organisation du cours, la consigne, la reformulation, et derrière l'explication si nécessaire ou la vérification la vérification de toute façon au niveau du visuel je vérifie toujours que les étudiants ont bien compris la consigne il y a un des coups de tête hein ça suffit ou des yeux qui partent + des yeux avec des froncements de sourcils pour moi ça me suffit je je du coup je reformule » [E1-Q : 746].

Nous constatons un deuxième objectif qui est la prise en compte des besoins de apprenants, qui peut relever :

1. de la motivation : pour les trois informatrices, l'étape prescriptive de mise au travail est souvent agrémentée d'éléments qui visent la motivation et l'implication des apprenants (cf. ci-dessus). Nous pouvons estimer que ces deux éléments visés sont généralement essentiels dans un contexte scolaire, car tout deux sont facilitateurs de l'apprentissage.

2. du profil des apprenants : pour l'informatrice CC, l'explication des consignes (passage 9) prend en compte l'âge du public : « ils ont besoin de débattre en tant que EUX individus [...] ça les aide à développer des points de vue auxquels ils n'auraient pas pensé du haut de leurs vingt ans » [E1 : 595]. Pour VV, sa manière de mener l'activité prescriptive est étroitement liée aux besoins de son public (futurs étudiants à l'Université), ainsi elle précise que « c'est au moins les habituer à ce qu'ils peuvent rencontrer l'année prochaine » [E3 : 156].

3. des styles d'apprentissage : IJ (passage 3) déclare prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage et l'explique ainsi : « je voulais qu'ils réfléchissent un peu par eux-mêmes [...] c'est important qu'il y ait un moment aussi individuel [...] il y a des personnes pour qui ça fonctionne bien [d'autres] ils vont pas avoir le temps de:: de ré-enfin de:: d'assimiler un peu [E2 : 73].

Ces interprétations liées à ce deuxième objectif sont confirmées par les propos tenus suite à la question ouverte. A ce sujet, la prise en compte du profil du public est particulièrement présente chez VV. Cette informatrice a une préoccupation manifeste pour son groupe d'étudiants parce qu'ils sont de futurs universitaires (en France). De ce fait, lorsqu'elle communique les consignes, elle prend soin d'utiliser un discours le plus naturel possible car, à son avis : « ça les habitue à un discours plus fluide [...] qu'ils peuvent rencontrer davantage tous les jours » [E3-Q : 987]. En outre, VV met en lumière comment son propre parcours professionnel renforce son attitude vis-à-vis d'un public particulier, à savoir le public asiatique. Elle avoue cette influence lorsqu'elle explicite qu'elle a « adapté [sa] pratique au public en fonction de la nationalité et de leur culture d'apprentissage » [E3-Q : 1027]. La prise en compte de cette culture d'apprentissage est par exemple illustrée quand VV parle de l'emploi qu'elle fait de la

reformulation en situation prescriptive (passage 11) : « j'ai conscience [...] que c'est un public asiatique que quand on pose une question il faut leur laisser le temps de répondre à cette première question si on leur pose PLEIN de questions d'un coup même si pour nous ce ne sont que des reformulations ils ont l'impression que c'est plein de questions différentes » [E3 : 243].

Nous pouvons conclure sur une centration sur les apprenants lors de la passation de consignes. Nous pourrions nous interroger sur la possibilité d'un autre cas de figure car, s'il y a une condition dans le métier d'enseignant, c'est avant tout que les apprenants comprennent, d'autant plus s'il s'agit de comprendre des consignes ; l'objectif premier d'une consigne est de faire « faire » et la condition requise (pour l'apprenant) est logiquement « savoir ce qu'il faut faire ».

### 2.3. Un terrain parfois difficile

Inf.	Ce qui va de soi	Ce qui est difficile
CC	<p><b>P4</b> : « répétition de consignes [...] chez moi <u>systématique</u> » [E1 : 321]</p> <p><b>P9</b> : « évidemment je passe par l'humour parce que <u>c'est MOI</u> : [...] puis ça les fait rire je leur dit que celui qui a le chapeau jaune il est fou il est mala::de [...] je passe par l'humour <u>en général</u> quand [...] je donne des exemples » [E1 : 513]</p>	<p><b>P11</b> : « et je trouve que APRES il faudrait faire bon <u>j'ai pas le temps</u> [...] leur dire [...] qu'est-ce que ça vous a apporté [...] serait intéressant de voir EUX comment il l'ont perçu [...] est-ce que vous avez l'impression que les couleurs vous donnent envie de + utiliser des choses différentes MAIS [...] on l'entend [...] ils sont super contents d'utiliser le jaune à la finale » [E1 : 658]</p>
IJ		<p><b>P3</b> : « <u>c'était plus difficile que ce que je pensais</u> mais je voulais qu'ils réfléchissent » [E2 : 72]</p> <p><b>P6</b> : « par contre <u>je trouve que la consigne est pas assez précise</u> [...] je trouve que <u>l'objectif n'est pas assez précis</u> mais bon ouais » [E2 : 139]</p>
VV	<p><b>P20</b> : « mais je dis <u>TOUJOURS</u> [...] essayez tentez PROPOSEZ une réponse [...] si elle est fausse c'est pas grave on va corriger ensemble » [E3 : 471]</p>	<p><b>P8</b> : « (elle souffle) alors là euh (elle souffle) euh je <u>c'est un peu la pagaille</u> parce que je suis en train de me rendre compte que je <u>je RAPPELLE la consigne mais j'apporte déjà des éléments de réponse</u> [...] » [E3 : 163]</p> <p><b>P29</b> : « <u>le calvaire commence</u> ils n'arrivent pas à voir ce que j'attends d'eux <u>donc je n'ai pas la réponse que j'attends</u> ++ et j'essaie de de de de trouver d'autres moyens de les amener à à me donner cette réponse [...] il y a <u>vraiment aucune participation</u> [...] un peu passifs [...] quand même quelqu'un qui va sortir la réponse » [E3 : 727]</p>

Tableau 13 : Entre facilité et difficulté

Nous constatons que nous avons plus d'occurrences concernant *ce qui est difficile*. Les cas présentés relèvent essentiellement de facteurs externes à l'enseignant (le temps, la non-réactivité des apprenants, etc.). Quant aux énoncés sur *ce qui va de soi*, il s'agit d'éléments qui se situent du côté de l'enseignant, à savoir, de certaines routines<sup>106</sup>.

106 Selon Yinger, 1979, cité par Dessus, 1995, les routines sont des « procédures établies dont la fonction principale est de contrôler et coordonner des séquences spécifiques de comportements [elles] sont un mécanisme utilisé pour établir et réguler les activités d'enseignement et simplifier le processus de planification » (1995 : 1). Informations tirées du site <<http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/cre95.PDF>> [consulté le 7 juin 2013].

Tout d'abord, nous allons interpréter les propos qui portent sur la première catégorie. Les actions qui *vont de soi* sont décrites par les informatrices « en opérant des généralisations qui conduisent à des typifications<sup>107</sup> » (Cicurel, 2011 : 128). De ce fait, certains principes propres à la pratique de CC sont mis en avant. D'une part, l'humour (passage 9 : « je passe par l'humour en général ») qui accompagne les exemples donnés lors de l'explication de l'activité *des chapeaux* (activité orale de débat où les apprenants associent des chapeaux de couleurs au type d'argumentation) et d'autre part, la répétition de consignes (passage 4). Cette dernière pratique est typifiée puisqu'elle signale en entretien que, chez elle, c'est « systématique » [E1 : 321] et elle le confirme d'ailleurs lorsqu'elle répond à la question ouverte en signalant que : « [la consigne] je vais toujours la répéter » [Q/E1 : 729]. Malgré cette façon de faire typique qui normalement est « non questionnée » (Cicurel, 2011a : 121) par l'acteur, CC déclare que pour autant « c'est pas toujours évident de bien formuler » [Q/E1 : 752]. Quant à VV la dédramatisation des « mauvaises » réponses forme également partie de ses habitudes ce qu'elle renforce en utilisant l'adverbe *toujours* (passage 20).

Pour ce qui est des difficultés, nous observons que pour l'activité de prescription, tout comme pour l'agir professoral les enseignantes « se sentent responsables de l'interaction » (Cicurel, 2011a : 132) ainsi nous avons pu remarquer que ce degré de responsabilité se traduit en vécus difficiles. Nous constatons dans les discours des trois informatrices des difficultés liées :

1. à la consigne elle-même ou au contexte : IJ signale un manque de clarté (passage 6) « je trouve que la consigne est pas assez précise » [E2 : 139] ; CC souligne une contrainte temporelle et l'explicite comme suit : « j'ai pas le temps » [E1 : 658]
2. aux apprenants : VV déclare se confronter à des étudiants peu réactifs : « ils sont tous un peu passifs [...] ils subissent ils se disent oh ben il y a quand même quelqu'un qui va sortir euh la réponse et ben nous on se sent pas concernés » [E3 : 734].
3. au professeur : cet aspect est soulevé par VV (passage 8) qui remarque qu'elle donne trop d'informations car « [elle] rappelle la consigne mais apporte déjà des éléments de réponse » [E3 : 164].

Nous remarquons chez VV une situation manifestement difficile (passage 29) lorsqu'elle veut impérativement obtenir une réponse qui, à ses yeux, est essentielle à la poursuite de l'activité. L'informatrice commente ce problème en signalant que les apprenants « n'arrivent pas à voir ce que j'attends d'eux » [E3 : 727]. Nous pouvons nous demander si, pour ce cas de figure, nous pourrions avoir affaire aux trois types de difficultés signalées précédemment, c'est-à-dire à la consigne parce qu'il n'y a pas une explicitation des objectifs (ce qui rendrait difficile la passation de la consigne) ; aux apprenants de par leur passivité ou au professeur parce qu'il tient fermement à procéder comme il l'a prévu (sans modifications possibles).

La pratique prescriptive observée chez les trois informatrices nous permet aussi de mettre en relief un certain malaise. Au vu des discours recensés, nous pouvons entendre que ce malaise est étroitement lié à la structure même de l'activité prescriptive. Si la passation de consignes est par définition une suite d'étapes<sup>108</sup>, lorsqu'un maillon de la chaîne se brise ceci peut alors provoquer un ressenti chez les enseignantes proche de la déception. Par exemple, CC voulait ajouter une consigne à une activité mais n'a pas pu par manque de temps (passage 11), IJ espérait un déroulement plus fluide des étapes prescriptives (passage 3) et VV attendait une meilleure compréhension et une plus forte collaboration des apprenants (passage 29).

<sup>107</sup> Cette notion trouve son origine chez Schütz, elle est reprise par Fillietaz et réutilisée par Cicurel qui l'explique comme suit : « dans l'exercice de mon activité quotidienne, je suis amené à réaliser constamment des actions typiques ; c'est la capacité à typifier qui permet de mettre en place une action » (2011a : 128). Par ailleurs, l'auteure signale que pour le cas des discours d'enseignants qui commentent leur agir professoral ces actions « sont mises dans des catégories, grammaticalisées » (*Ibid.*) ce qui se manifestent par l'emploi d'adverbes de fréquence tels que : normalement, généralement, d'habitude, etc.

<sup>108</sup> Nous entendons ici que lors de la passation de consignes, plusieurs étapes vont se suivre, pas forcément dans un ordre précis et statique.

Pour conclure, nous pouvons dire que la catégorie de l'agir professoral dite de « ce qui est perçu comme allant de soi et ce qui est difficile » (Cicurel : 2011a) est vérifiée chez nos trois informatrices. Cette vérification nous a permis de mettre en lumière que l'activité de prescription est un terrain parfois difficile lorsque des obstacles viennent perturber la progression de ladite activité. En outre, ces obstacles, selon leur nature, provoquent chez les enseignantes une sensation de non-réussite ou de bouleversement qui, à mon sens, pourrait être en lien avec leur propre niveau d'exigence.

## 2.4. Un fort rapport au savoir transmis

Inf	Le rapport à la matière transmise
CC	<p><b>P2</b> (cours vidéoscopés) : « Passez un petit peu de temps à réfléchir à votre description » ; je viens [...] faire un rappel par rapport à une description de photo [...] <u>je suis en train de leur rappeler</u> [...] <u>il y a plusieurs éléments à prendre en compte</u> [...] sans doute parce [...] je venais de discuter avec T. [...] dans la façon dont il la présentait <u>je me suis rendu compte que ça manquait de choses</u> [...] je me suis dit que je devais être un peu plus précise dans ce que je demandais pour être sûre [...] <u>qu'ils envisagent différentes perspectives</u> » [E1 : 116]</p> <p><b>P7</b> : « c'est de L'ANTICIPATION par rapport à la consigne que je vais donner jeudi [...] <u>j'anticipe</u> [...] au niveau du temps [...] pour les préparer déjà dans un + <u>contexte de::: thématique</u> ↑ par rapport à jeudi on reste dans la <u>description de paysages</u> [...] donc on est encore dans une systématisation pour réutiliser cette description on va avoir besoin d'une image dans sa tête [...] ça leur euh donne l'occasion de rester en + dans leur tête ils vont bon entre mardi et jeudi <u>ils vont rester euh: en lien avec ce qu'on a fait quoi</u> » [E1 : 416]</p> <p><b>P9</b> : « je leur ai donné des exemples et puis je leur ai <u>rappelé les structures</u> et parce qu'elles sont au tableau ben je leur rappelle [...] <u>que je doute que gnagnagna on va utiliser le subjonctif</u> donc il y a un rappel au <u>niveau grammatical</u> » [E1 : 510]</p> <p><b>P11</b> : « je rigole en disant vous devez le mettre + le rapporteur je l'oblige un petit peu à le mettre + pour qu'on:: visualise bien que c'est lui [...] mais les autres euh dans la mesure où ils PRENNENT moi ce qui l'intéresse dans cette activité là <u>c'est que + ils soient conscients de ce qu'ils amènent dans le débat</u> euh parce que ça va les aider ensuite à à mieux gérer et ben donc euh est-ce que <u>c'est un argument</u> est-ce que <u>c'est une idée</u> qu'est-ce que C'EST quoi souvent ils ne savent pas bien définir + ce qu'ils sont en train de DIRE donc euh:: ça leur permet d'avoir une idée les couleurs en fait LEUR permettent d'avoir <u>une idée plus claire de ce qu'ils sont en train d'avancer dans le débat</u> et comment ils construisent avec les autres le débat [...] c'est pour ça euh que: je fais ce débat avec les chapeaux + c'est parce que je trouve que ça leur permet de + de visualiser leur apport » [E1 : 629]</p>
IJ	<p><b>P2</b> : « j'ai donné la::: consigne pour euh::: faire un [...] DES exercices d'application par rapport à ce qu'on a vu mais <u>j'ai ciblé un peu plus le vocabulaire</u> ++ sur MOI par rapport à <u>mon objectif</u> moi que je voulais travailler donc parce qu'ils sont à un niveau assez élevé donc je voulais <u>préciser un petit peu certains mots</u> » [E2 : 52]</p> <p><b>P5</b> : « c'était AVANT de lancer l'extrait donc j'ai voulu un peu <u>annoncer le sujet + faire le lien</u> avec ce qu'on venait de voir donc sur l'amour:: et donc les RIMES avec quoi [...] ça rime amour [...] oui parce que l'extrait ça ça s'appelle amour un jour amour toujours ++ donc ça faisait le lien donc euh:: ++ euh ++ oui alors je leur demande ça + et en fait je leur X dis je voulais pas donner de consigne mais en fait j'en donne » [E2 : 107] ; « il y a aussi dedans en fait c'est marrant parce que je <u>réutilise le vocabulaire</u> qu'on vient de voir avant parce qu'il y avait eu un problème de lumiè:::re je sais pas quoi [...] et je dis euh vous paniquez ou pas ++ et le fait qu'ils aient RI <u>ça veut dire qu'ils ont compris le vocabulaire</u> » [E2 : 117]</p> <p><b>P14</b> : « <u>ça fait partie du cours aussi + on:: les corrections</u> même si c'est un peu moins drôle c'est important donc euh là dans ce cours-là c'était important de corriger [...] la langue » [E2 : 240]</p>
VV	<p><b>P7</b> : « l'état d'esprit de ce cours [...] être le plus naturel possible [...] <u>les habituer à ce qu'ils peuvent rencontrer l'année prochaine</u> » [E3 : 153]</p> <p><b>P14</b> : « pour chaque technique [...] on part d'un document authentique <u>qu'on observe on en déduit la technique</u> [...] <u>on l'applique</u> » [E3 : 346]</p>

Tableau 14 : Rapport à la matière comme fil conducteur



Nous allons dégager des propos des informatrices la façon dont leurs discours prescriptifs sont sous-tendus par le savoir à transmettre. Nous avons constaté qu'à l'origine de cette influence se trouvent les objectifs qui sont, comme nous allons le voir, de deux types, à savoir des objectifs généraux (objectifs du semestre ou de l'année) et des objectifs concrets (de la séance de cours observée).

Tout d'abord, nous observons chez IJ et CC des objectifs linguistiques. Pour IJ ce sont des objectifs lexicaux, ainsi lorsqu'elle expose aux étudiants le déroulement d'une série d'activités lexicales (passage 2), elle signale en entretien qu'elle a en tête « de préciser un peu certains mots » [E2 : 52] c'est pour cela qu'elle l'explique aux étudiants. Le poids de son objectif est par ailleurs manifesté par IJ lorsqu'elle explique qu'elle intègre dans son discours, lors d'une passation de consigne de correction, un des mots vus dans l'exercice qui va faire rire les étudiants. Ceci est manifestement une réussite de ses objectifs car elle avoue que « ça veut dire qu'ils ont compris le vocabulaire » [E2 : 119]. Pour CC, lors d'une activité qui a comme objectif de décrire une image (ce qui demande l'utilisation de contenus lexicaux précis) elle effectue un ajout de consignes et ce, parce qu'elle observe que dans la description d'un étudiant « ça manquait de choses » [E1 : 118]. Nous constatons que le but de cette tâche sous-tend son discours prescriptif, de ce fait CC déclare « je me suis dit que je devais être un peu plus précise dans ce que je demandais pour être sûre [...] qu'ils envisagent différentes perspectives » (*Ibid.*), c'est la raison pour laquelle elle fait un rappel des objectifs aux apprenants. CC est également guidée par des objectifs grammaticaux lors d'une explication générale des étapes d'une activité de débat. Elle rappelle aux étudiants (passage 9), en signalant les structures au tableau, l'emploi du subjonctif et donne des exemples illustratifs : « que je doute que gnagnagna on va utiliser le subjonctif donc il y a un rappel au niveau grammatical » [E1 : 509]. Outre ces objectifs lexicaux et grammaticaux, nous observons chez CC un rapport à la matière à transmettre lié à la compétence discursive visée dans l'activité et en lien avec la thématique de la séance, à savoir l'écologie. De ce fait, elle met en place un dispositif précis : une présentation au tableau des ressources linguistiques, une explication du déroulement de l'activité de débat, de ce que signifie chaque couleur de chapeau et une longue exemplification. Le but de cette démarche est explicitée par CC à travers les propos suivants « que [les apprenants] soient conscients » [E1 : 486] des éléments argumentatifs qu'ils vont apporter. Par ailleurs, elle exprime sa satisfaction en assurant que « ça marche quand même BIEN et puis ils ont conscience qu'ils peuvent changer de couleur » [E1 : 499] et CC le vérifie dans le vif de l'action car « je circule [...] dans la classe + pendant ce temps là et j'entends [...] voilà ils sont supers contents d'utiliser le jaune à la finale » [E1 : 512]. Quant à VV l'acquisition de techniques précises (prise de notes) sous-tend également ses manières de faire et de dire prescriptives. Lors d'une étape de contextualisation situationnelle (passage 14), VV applique ainsi un protocole précis, à savoir observer, déduire et appliquer la règle. VV avoue qu'elle insiste sur ces étapes même s'il s'agit d'une démarche familière (pour les apprenants), l'informatrice déclare que « OUI ils la connaissent déjà mais::: mais je le répète ↓ ouais » [E3 : 350]. Enfin, nous pouvons observer que chez CC c'est le rapport à l'objectif thématique du cours qui devient la source d'une consigne spontanée (passage 7). CC explique qu'il s'agit d'anticiper : « par rapport à la consigne que je vais donner le jeudi [...] pour les préparer déjà dans un contexte + de::: thématique [...] de rester en + dans leur tête [...] ils vont rester euh: en lien avec ce qu'on a fait quoi » [E1 : 311]. Une décision spontanée donne donc lieu à la création d'une passerelle entre le cours présent et le cours suivant.

Nous retrouvons chez IJ et VV des occurrences qui manifestent un attachement aux objectifs non seulement de la séquence commentée mais aussi et surtout aux objectifs généraux du semestre. Lors d'une activité de correction écrite individuelle, IJ signale aux apprenants la raison pour laquelle elle leur demande de s'auto-corriger. Ainsi, l'informatrice manifeste le poids de cette compétence comme suit : « ça fait partie du cours aussi + on:: les corrections même si c'est un peu moins drôle c'est important donc euh là dans ce cours-là c'était important de corriger [...] la langue » [E2 : 240]. Il en est de même pour VV qui déclare qu'elle adapte son discours prescriptif



à l'objectif général de son cours ; c'est pourquoi lors de la passation de consignes elle essaye de tenir le même discours qu'elle aurait avec un public universitaire francophone car, selon elle : « l'état d'esprit de ce cours c'est être le plus:: naturel possible c'est à dire le moins fle fleiste » [E3 : 153]. Il faut préciser que VV est consciente de ce que cela suppose, ainsi elle reconnaît que cette fluidité recherchée suppose pour les apprenants de « trier » [E3 : 146] et de se « dépatouiller » [E3 : 149] . Malgré sa volonté d'être « le plus naturel possible », VV avoue que c'est une tâche difficile car selon elle : « [c'est] essayer de faire abstraction du fait que l'on s'adresse à des étudiants étrangers alors que c'est impossible totalement » [E3 : 154].

Pour conclure, nous confirmons que le discours prescriptif des trois informatrices est marqué par le rapport au savoir qui doit être transmis et ce, essentiellement par les objectifs (concrets ou généraux) qui sous-tendent les activités et par conséquent qui influencent les consignes et leur transmission.

Dans ce point, nous avons analysé les paroles des informatrices sur leur agir prescriptif en nous penchant sur la présence des catégories de l'agir professoral. L'analyse nous a permis de vérifier la deuxième hypothèse, par conséquent nous pouvons dire, au vu des résultats obtenus, que l'activité de prescription est une clé d'accès légitime à l'agir professoral car elle en est un révélateur. En effet, nous avons pu observer une flexibilité prescriptive qui demande des enseignantes une adaptation permanente face aux nombreux moments de déplanifications ; nous avons vérifié une centration permanente sur les apprenants lors de la passation de consignes ; nous avons constaté des passages vécus comme difficiles car essentiellement causés par des éléments externes qui doivent être gérés dans l'action même (ce qui est souvent chez certaines informatrices vécu comme une épreuve) ; enfin nous avons dégagé des discours des enquêtées comment le savoir à transmettre articule et imprègne la passation de consignes. Si l'hypothèse est validée, comme indiqué lors de l'analyse, les résultats montrent une faible référence aux moments qui répondent au respect de la planification. A cet égard, nous avons signalé que les « allants de soi », n'altérant pas les attentes et la planification, ne sont pas porteurs de commentaires.

### 3 Apports et discussions

Dans ce point je rappellerai brièvement les résultats obtenus. Par ailleurs je proposerai une interprétation des résultats de la première hypothèse. Enfin, je présenterai les moyens qui seraient à mettre en œuvre pour une étude du style prescriptif (annoncée en partie II, point 1, *Démarche et protocole*, p.39).

#### 3.1. L'agir professoral : vers un équilibre du verbal et du non-verbal

La première partie de l'analyse des données cherche à mesurer la validité de la première hypothèse à savoir que la multimodalité de l'activité de prescription relève de choix (pré)réfléchis de la part des enseignantes expérimentées de FLE. Les résultats confirment partiellement cette hypothèse et laissent plutôt entendre que les enseignantes interrogées ont une conscience réfléchie de ce qu'elles font en matière verbale mais qu'en matière non-verbale, ladite conscience est moindre. Par conséquent, il existe un réel déséquilibre entre la conscience du verbal et du non-verbal dans l'activité de prescription.

Au vu des résultats de la première hypothèse, je me suis alors interrogée sur la raison pour laquelle il existe peu de verbalisations sur les aspects non-verbaux et à l'inverse une claire énonciation du verbal alors que les aspects non-verbaux sont nombreux et clairement identifiables car recueillis en image. Après réflexion, j'ébauche une première réponse selon laquelle la faible conscience réfléchie des aspects non-verbaux de l'activité prescriptive pourrait être le produit d'une tradition didactique où le verbal occupe une place centrale dans l'enseignement. Néanmoins, un nouveau tournant commence à voir le jour dans la recherche actuelle. En effet, il apparaît que le

non-verbal a toute sa place dans l'approche de l'agir professoral chez Cicurel (2011), dans les études sur la gestuelle de Cadet et Tellier (2007), Tellier (2008, 2009) et dans l'étude de Rivière sur l'activité de prescription (2006) où elle souligne le rôle pédagogique de l'activité non-verbale. A ce sujet, il est important de rappeler (cf. PARTIE 1, *Le non-verbal*, p.26) la définition et la fonction de la gestuelle selon Cadet et Tellier ; ces auteures signalent que « le geste pédagogique est constitué d'un ensemble de manifestations non-verbales créées par l'enseignant [...] qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal » (Cadet et Tellier, 2007 : 6).

Par conséquent, si la place du non-verbal représente un intérêt grandissant dans les recherches, il me semble important de l'intégrer en formation initiale et en formation continue afin qu'une réelle prise de conscience soit effectuée ou pour le moins amorcée. Des stages réflexifs pourraient être un outil, ceux-ci étant essentiellement pratiques<sup>109</sup> : d'abord, partir des connaissances des stagiaires (parler de leurs expériences), ensuite aborder les recherches (lectures d'articles, etc.) qui permettraient d'apprendre et également d'outiller les stagiaires à la verbalisation de ce qu'est le non-verbal, enfin réaliser des exercices pratiques (suivis de retours réflexifs du groupe) ou observer des enseignants (avec des grilles d'analyse) pour ensuite partager les observations en groupe. Des formations de ce type permettraient assurément un rééquilibrage des modalités et le non-verbal pourrait occuper sa place dans le métier, ce qui à mon sens est tout à fait légitime au vu des études sur le sujet, des occurrences relevées dans les cours observés pour cette recherche et de mon expérience comme apprenante et enseignante. En somme, il s'agirait d'avoir un recul sur ces pratiques non-verbales et de faire prendre conscience de leur sens aux enseignants. Cette réflexion permettrait au corps enseignant d'utiliser le non-verbal de manière plus réfléchie dans des objectifs précis, sans pour autant négliger la part de spontané que le non-verbal a chez chacun<sup>110</sup> d'entre nous lorsque nous communiquons à l'oral ; « la parole ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards » (Coletta, 2005 : 32). Bakhtine (1984) signale que « comprendre, c'est apprendre dans un contexte nouveau » et en ce sens, la réflexion et la réflexivité sur les éléments non-verbaux du métier d'enseignant feront repenser ces éléments comme centraux (au même titre que le verbal) et non plus comme banals, secondaires, auxiliaires ou encore comme innés. Si ces changements ont lieu, de futures recherches permettraient d'apprécier chez les enseignants un rééquilibrage effectif de cette multimodalité et une « forte conscience réfléchie et du verbal et du non-verbal ».

### 3.2. De l'activité prescriptive comme révélateur de l'agir professoral à l'étude du style prescriptif

La deuxième partie de l'analyse des données s'intéresse à l'agir professoral. L'hypothèse a été vérifiée en étudiant les verbalisations des informatrices et en les classant selon les critères définis par Cicurel (2011a) ce qui permet de dire que l'activité de prescription est un révélateur de l'agir professoral. Comme indiqué précédemment (cf. partie II, point 1, page 37, *Démarche et protocole*), la vérification de la deuxième hypothèse pourrait être soutenue par l'étude d'un style personnel d'enseignement et plus particulièrement, d'un style prescriptif. Cette étude permettrait donc d'illustrer une part de l'agir professoral. Comme exposé dans le cadrage théorique (partie I, *Un style et un savoir-faire*, p.35) pour appréhender ce style, le chercheur devra observer comment se positionne l'enseignant par rapport aux quatre plans énoncés par Cicurel : la langue, la progression et la gestion de l'apprentissage, l'interaction avec les apprenants et son implication personnelle dans l'interaction (Cicurel, 2011a : 166). Analyser comment l'enseignant en situation de prescription agence ces plans et voir *comment* et *quand* il

109 La proposition que je fais doit être entendue comme une possibilité parmi d'autres, en effet l'élaboration de portfolios dans un objectif de réflexivité serait un outil (dans la formation initiale par exemple, les étudiants et futurs enseignants pourraient l'utiliser tout au long de leur formation et lors des stages d'enseignement).

110 Nous entendons ici les gestes coverbaux « produits de façon spontanée et inconsciente » (propos tenus par Marion Tellier lors de la conférence « Quand les mains parlent », le 24 novembre 2012 à Barcelone, dans le cadre des journées pédagogiques organisées par Difusion, intitulées « Prof de FLE : compétences, polyvalences et créativité »).

privilège tel ou tel plan pourrait alors nous donner des indices sur son style prescriptif. De plus, Cicurel signale qu'analyser la façon dont un enseignant se meut entre les contraintes et les possibilités qui s'offrent à lui en cours apporte des indices sur son style personnel. A titre d'exemple, nous avons pu voir dans cette étude qu'il y a chez les trois informatrices une flexibilité prescriptive ainsi que de nombreux passages prescriptifs ressentis comme difficiles ; les capacités ou difficultés à réagir à différentes situations pourraient être des indices de leur style prescriptif. Pour l'appréhender, Cicurel (2011a : 176) propose des types d'interrogations qui pourraient aider dans cette approche, entre autres : « Auriez-vous pu faire autrement ? », « Y avait-il d'autres possibilités et lesquelles ? », ces interrogations auraient comme finalité d'amener les enseignants à la réflexion et de mettre en lumière leur agir singulier. D'un point de vue méthodologique, l'étude s'appuierait sur des données audiovisuelles (pratiques réelles) et sur des entretiens d'auto-confrontations.

## CONCLUSION

Ce travail de recherche cherchait à comprendre l'une des pratiques de transmission des enseignants : l'activité de prescription. De manière plus précise, cette étude s'intéressait en premier lieu au degré de conscience d'enseignants de FLE expérimentés quant aux aspects verbaux et non-verbaux auxquels ils ont recours lors de ladite activité. En second lieu, si l'agir professoral est « l'ensemble des actions verbales et non-verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte » (Cicurel, 2011a : 7) ; l'étude voulait vérifier si l'activité de prescription est un révélateur de cet agir.

Pour ce faire, j'ai mené une enquête auprès de trois enseignantes expérimentées de FLE en effectuant des entretiens d'auto-confrontation. Cette recherche s'appuie donc sur les discours produits par les enseignants sur leur pratique effective car dans « la recherche d'une logique d'action du comportement professoral, la verbalisation du sujet-professeur sur son action d'enseignement nous permet de découvrir des strates de motifs cachés (à l'observateur) au moment de l'interaction » (Cicurel : 2011b, 65).

L'analyse de ces verbalisations nous a montré qu'il existe chez les trois informatrices une conscience partielle de la multimodalité en situation prescriptive. En effet, les aspects verbaux sont clairement énoncés et la raison des choix souvent explicitée. L'analyse de ces discours sur le verbal nous a d'abord révélé que l'étape de contextualisation situationnelle en classe de langue demande chez les informatrices d'énoncer clairement les étapes de travail aux apprenants. Par ailleurs, nous avons également vu comment la spécification des tâches et des contenus provoque une versatilité prescriptive (ajouts de consignes, reformulations, etc.). Enfin, nous avons observé que les discours des enseignantes qui expliquent aux apprenants les objectifs des activités ont comme but la compréhension et l'implication des apprenants. En somme, les explications en entretien d'auto-confrontation ont pu démontrer une forte conscience réfléchie de l'activité verbale chez les trois informatrices.

Pour ce qui est du non-verbal, l'interprétation des données nous a permis de conclure d'une faible conscience réfléchie chez les enquêtées. En effet, si le visionnage des séances permet un accès à un emploi fréquent de *gestes de transmission, de gestion et d'évaluation* (Cadet et Tellier : 2007), les verbalisations des informatrices en entretien sont peu nombreuses et portent essentiellement sur les gestes de transmission (illustration de mots par exemple). Nous avons pu constater une conscience en acte chez deux informatrices qui à plusieurs reprises déclarent faire des gestes mais se limitent à ce constat ; à cet égard, cela pourrait montrer un début de prise de conscience. L'auto-confrontation serait donc un vecteur de réflexion et de réflexivité.

En ce qui concerne l'activité de prescription comme révélateur de l'agir professoral dans toutes ses dimensions, nous avons pu vérifier que ladite activité en est une clé d'accès légitime. Grâce aux discours recueillis, nous avons pu vérifier la présence de toutes les dimensions de l'agir professoral. Ainsi, pour les passages prescriptifs commentés, nous avons constaté une centration permanente sur les apprenants et un fort rapport au savoir transmis. Par ailleurs, la vérification de la catégorie « de ce qui est perçu comme allant de soi et ce qui est difficile » (Cicurel : 2011a), nous a permis de constater que les passages prescriptifs ressentis comme difficiles étaient nombreux. En outre, nous avons vérifié que la gestion entre ce qui est prévu et imprévu demandent de la part des enseignantes une « flexibilité prescriptive ». Ces deux dernières catégories illustrent la dimension non prévisible de l'agir professoral.

Toute recherche présente des limites et le positionnement méthodologique que j'ai choisi en est un exemple. Comme le signale Violaine Bigot, « la récolte puis l'analyse des discours des praticiens, sont, pour le chercheur et le formateur soucieux de mieux comprendre l'agir professoral, une activité à la fois incontournable et problématique » (2011 : 28). D'une part, nous avons affaire à des discours « sur » car « la verbalisation n'est pas

l'interaction » (Bigot, 2011 : 28). Par ailleurs, comme le signale Dominique Bucheton, « le métier d'enseignant est peu parlé par les enseignants eux-mêmes, sans doute parce que difficile à dire, sans doute aussi parce que le huis clos de la classe n'ouvre que timidement la porte » (2011 : 220). Si les enseignants ne sont pas habitués à mettre des mots sur leur agir, je pense que cela est d'autant plus difficile s'il s'agit de parler de l'activité de prescription : d'une part parce qu'elle est par définition complexe et d'autre part parce qu'elle touche à un savoir-faire propre à l'individu (en ce que cela supposerait de pratique intime). Malgré ces limites, les verbalisations recueillies ont permis d'accéder à certains éléments « restés invisibles ou muets à l'observation directe » (Rivière, 2011 : 71) ; sans cela la problématique de cette recherche n'aurait pas pu aboutir à des résultats.

Outre ces limites inhérentes à la nature des discours et aux interlocuteurs, je peux dire avec le recul que mon projet de recherche était certainement ambitieux et que je n'en ai mesuré les enjeux qu'une fois engagée dans l'étude. D'une part, s'interroger sur le degré de conscience relève du domaine de la psychologie dont je ne suis pas experte, c'est pour cela que l'outillage en concept analytique s'est avéré difficile. D'autre part, la conviction qu'un entretien inspiré de l'entretien d'explicitation serait révélateur de données moins subjectives m'a conduite à une remise en question sur la validité des propos que j'allais recueillir. En cette étape finale, j'assume ce choix car je pense que le fait de limiter les interventions du chercheur à des relances non directives et de ne pas poser de questions en « pourquoi » (suivant les recommandations de Vermersch, 1994) respecte mon objectif initial qui était de ne pas influencer les réponses et de ne pas provoquer de réponses « fabriquées », de raisons qui n'existaient pas au moment même de l'action et qui auraient donc été une « production sur mesure ». Enfin, le sujet étant novateur, l'arpentage théorique s'en est ressenti car établir scientifiquement les points de jonction entre l'activité de prescription (peu étudiée) et l'agir professoral (en plein essor) s'est avéré délicat. Assurément ces difficultés ont été le moteur de cette recherche et un défi personnel en tant que chercheuse novice.

Au travers de mes lectures, lors de l'étape de conception théorique de cette recherche, j'ai pu m'inscrire en tant qu'étudiante, enseignante et chercheuse dans le courant « réflexif » (Schön, 1994) dont la conception est reprise par Perrenoud (2001) comme suit :

« le praticien réflexif se prend pour objet de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, " objectiver ", comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir »

Cette conception qui met au premier plan la réflexion et la réflexivité, m'a confortée dans ma pratique professionnelle quotidienne et dans le cheminement de ma recherche. Ainsi, je me suis retrouvée moi-même enrôlée dans une dynamique de réflexivité sur ma propre pratique en matière prescriptive, c'est-à-dire à « des réflexions *en cours d'action* et *sur l'action* » (Schön, 1994 : 88).

D'un point de vue scientifique et didactique, cette conception du « praticien réflexif » pourrait être mise à profit de la recherche et de la formation (initiale et continue). En effet, si les résultats de la présente recherche ont mis en relief une faible conscience réfléchie des aspects non-verbaux, une des raisons pourrait être, comme énoncé en partie III (*Apports et discussions*, p.70), le poids d'une tradition didactique fortement axée sur le verbal, sur la parole ; il serait pertinent de réaliser une étude sur un échantillon d'individus ayant suivi une formation « à visée réflexive » sur la multimodalité de la communication didactique afin d'observer les écarts avec la présente étude. Comme le signale Rivière, « le processus de réflexivité présuppose une visée (trans)formative » (2011 : 73) en conséquence, former les enseignants à cette attitude ne serait, à mon sens, que positif. Qui plus est, pour le cas de l'activité de prescription, prendre conscience de la manière dont l'enseignant novice ou expérimenté use des aspects non-verbaux conduirait à utiliser ces éléments à bon escient et dans des buts pédagogiques précis.

Pour conclure, malgré ses limites, cette recherche répond modestement aux préconisations de Véronique Rivière, c'est-à-dire au développement du « volet réflexif sur l'activité de prescription elle-même [en analysant des] verbalisations d'enseignants [...] sur leur propre activité » pour, entre autres objectifs, « comprendre [la] rationalité » de l'activité de prescription (Rivière, 2006 : 469). Enfin, cette recherche contribue également à la connaissance d'un des constituants de l'agir professoral. Les discours sur l'activité de prescription des informatrices ont permis « [d'ouvrir] une véritable malle aux trésors, celle des motifs de l'action, des intentions, des émotions et des autoévaluations, des difficultés à la mise en place de l'action » (Cicurel, 2011b : 53).

## Bibliographie

Code de lecture :

- Les références qui ont été consultées pour approcher différents thèmes sont signalées par un astérisque « \* ».
- Les références sont classées par thématique.

### ● LA CLASSE DE LANGUE ET L'INTERACTION DIDACTIQUE

- Arditty, Jo et Vasseur, Marie-Thérèse, 1999. « Interaction et langue étrangère : Présentation » *Langages*, n° 134, pp. 3-19, disponible à l'adresse  
<[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458726x\\_1999\\_num\\_33\\_134\\_2189](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458726x_1999_num_33_134_2189)> [consulté le 3 juillet 2012]
- Bouchard, Robert, 2005. « Le « cours » un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà..... », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, Paris : CLE International, pp. 64-74.
- Charaudeau, Patrick, 1993. "Le contrat de communication dans la situation classe", *Inter-Actions*, J.F. Halté, Université de Metz, disponible à l'adresse <<http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>> [consulté le 8 juillet 2012]
- Cicurel, Francine, 2002. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE*, n°16, pp.145-165.
- Coste, Daniel, 2002. « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°16, disponible à l'adresse <<http://aile.revues.org/747>> [consulté le 2 août 2012]\*
- Cuq, Jean-Pierre, 2003. *Dictionnaire de didactique du français. Langue seconde et étrangère*. Paris: Hachette.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle, 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Hamon, Laurence, et Renard, Carole, 2006. « Aider les élèves à comprendre - Du texte au multimédia », *Alsic*, Vol. 9, disponible à l'adresse <<http://alsic.revues.org/264>> [consulté le 9 août 2012]
- Meirieu, Philippe, 2012. *Apprendre ... oui, mais comment*. Paris : ESF Éditeur.
- Pallotti, Gabrielle, 2002. « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, disponible à l'adresse <<http://aile.revues.org/1395>> [consulté le 28 juin 2012]
- Peytard, Jean, et Moirand, Sophie, 1992. *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette
- Sensevy, Gérard, 2006. « L'action didactique. Éléments de théorisation », *La revue suisse des Sciences de l'Éducation*, n°28, disponible à l'adresse  
<[http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4146/pdf/SZBW\\_2006\\_H2\\_S205\\_Sensevy\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4146/pdf/SZBW_2006_H2_S205_Sensevy_D_A.pdf)> [consulté le 10 juillet 2012]
- Sensevy, Gérard et Mercier, Alain, 2007. *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR
- Schneuwly, Bernard., 2000. « Les outils d'enseignant : un essai didactique », *Les outils d'enseignement du français*, Repères, n° 22, pp.19-39, disponible à l'adresse <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS022.pdf>> [consulté le 19 juillet 2012]

Vinatier, Isabelle, 2010. « Fillietaz Laurent et Schubauer Maria-Luisa (dir.), Processus interactionnels et situations éducatives », *Revue de pédagogie*, disponible à l'adresse <<http://rfp.revues.org/1965>> [consulté le 10 juin 2012]\*

## LES CONSIGNES ET L'ACTIVITE DE PRESCRIPTION

*Dictionnaire historique de la langue française*, 2010. Paris : Le Robert.

Adam, Jean-Michel, 2001a. « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action », *Pratiques*, 111/112, pp. 7-38.

Adam, Jean-Michel, 2001b. « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire », *Langages*, 35e année, pp.10-27.

Adam, Jean-Michel, 2011. (1992) *Les textes : types et prototypes*, Nathan, coll. FAC.

Garcia-Debanc, Claudine, 2001. « L'étude des discours procéduraux aujourd'hui: travaux linguistiques et psycholinguistiques », *Langages* 141, pp. 3-9.

Cordier-Gauthier, Corinne, 2002. « Les éléments constitutifs du discours du manuel », *Études de linguistique appliquée*, 1/2002, n°125, pp.25-36, disponible à l'adresse <[www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-25.htm](http://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-25.htm)> [consulté le 20 juin 2012]

Fillietaz, Laurent, 2009. « Les discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle », *Éducation et didactique*, vol.3, n°1, disponible à l'adresse <<http://educationdidactique.revues.org/445>> [consulté le 16 juin 2012]

Heurley, Laurent, 2001a. « Cinq approches différentes du texte procédural: invariants et variations », *Pratiques*, 111/112, pp. 39-64.

Heurley, Laurent, 2001b. « Du langage à l'action : le fonctionnement des textes procéduraux », *Langages*, 35e année, pp. 64-78.

Rivière, Véronique, 2005a. « Aujourd'hui nous allons travailler sur....: quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques », *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n°38, Paris : CLE International. pp. 96-104.

Rivière, Véronique, 2005b. « Perspective interactionnelle pour une étude des processus d'intercompréhension dans un dispositif de formation d'enseignants de français langue étrangère », disponible à l'adresse <[http://www.ices.fr/BU/documents/koha\\_99956/pdf/s6\\_plazaola\\_giger/riviere\\_veronique.pdf](http://www.ices.fr/BU/documents/koha_99956/pdf/s6_plazaola_giger/riviere_veronique.pdf)> [consulté le 23 mai 2012]

Rivière, Véronique, 2006. *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

Rivière, Véronique, 2008. « Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde », *Le Français dans le monde Recherches et Applications*, n° 44, pp. 51-59.

Zakhartchouk, Jean-Michel, 1999. *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : CRDP et CRAP Cahiers pédagogiques.

Zakhartchouk, Jean-Michel, 2000. « Les consignes au coeur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », *Repères* n°22. Paris : INRP, pp. 61-81.

Zakhartchouk, Jean-Michel, 2001. « Justifiez, Expliquez ... », *Pratiques*, 111/112, pp. 179-188.



Zakhartchouk, Jean-Michel, 2004. « Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes », *Formation et pratiques d'enseignement en question*, n°1, pp. 71-80, disponible à l'adresse <<http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-zahkartchouk.pdf>> [consulté le 12 novembre 2011]

Zakhartchouk, Jean-Michel, (coord.), 2010. « Attention aux consignes », *Les cahiers pédagogiques*, n°483, pp. 9-56

## ● LA MULTIMODALITE ECRITE ET ORALE

Blondel, Éliane, 1996. « La reformulation paraphrastique : une activité discursive privilégiée », *Les Carnets du Cediscor*, n°4, disponible à l'adresse <<http://cediscor.revues.org/372>> [consulté le 4 septembre 2012]

Cadet Lucile et Tellier, Marion, 2007. « Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage », *Les Cahiers de Théodile*, vol. 7. 2007, pp. 67-80, disponible à l'adresse <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/88/51/PDF/3538.pdf>> [consulté le 4 novembre 2012]

Coletta, Jean-Marc, 2005. « Communication non verbale et parole multimodale: quelles implications didactiques ? », *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, pp. 32-41.

Cosnier, Jacques et alii., 1982. *Les voies du langage, Communication verbales, gestuelles et animales*, Paris : Dunos, Bordas.\*

Peytard, Jean, 1984. « Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage », *Langue française*, vol. 64 n°1, pp. 17-28, disponible à l'adresse <<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescrit/article/lfr>> [consulté le 25 octobre 2012]

Tellier, Marion, 2008. « Dire avec des gestes », in Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P. (Eds.), *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle*. Le Français dans le monde, recherche et application, n°44, pp. 40-50.

## ● L'ACTION DE L'ENSEIGNANT

Bucheton, Dominique, 2009. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Editions.

Bucheton, Dominique, 2011. « Le pouvoir réflexif et intégrateur du langage en formation. Analyse longitudinale d'un dispositif de formation et ses effets », in Bigot, V. et Cadet, L. (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve éditions, pp. 207-224.

Cadet, Lucile, et Causa, Mariella, 2005. « Cultures éducatives et construction d'un répertoire didactique en formation initiale », in Beacco, J.-C., Véronique, D., in Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Véronique, D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF, pp. 159-181.

Cadet, Lucile, et Causa, Mariella, 2006. « Contexte d'enseignement/contexte de formation: des savoirs théoriques aux savoirs pratiques de classe » in Castellotti, V. et Chalabi, H. (dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris : L'Harmattan, collection « Espaces discursifs », pp.175-186.

Canelas-Trevisi, Sandra et Thévenaz-Christen, Thérèse, 2002. « L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 141 n°1, pp. 17-25, disponible à l'adresse <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescrit/article/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_141\\_1\\_2911](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescrit/article/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2911)> [consulté le 16 février 2013]

Cicurel, Francine, 2005. « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant », *Les interactions en classe, Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp.180-191.

- Cicurel, Francine, 2007. « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque? », in Plazaola Giger, Itziar et Stroumza, Kim, (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité: Problématiques méthodologiques de la formation*. Bruxelles : de Boeck, pp.15-36.
- Cicurel, Francine et Rivière Véronique, 2008. « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante », in Filliettaz, L., Schubaeur-Leoni, M.-L. (éds.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles : De Boeck, pp. 255-273.
- Cicurel, Francine, 2011a. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, Francine, 2011b. « Le dire sur le faire : un retour (possible ? ) sur l'action d'enseignement », in Bigot, V. et Cadet, L. (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve éditions, pp. 27-39.
- Clot, Yves, 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.\*
- Derobertmasure, Antoine, 2012. *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*, Thèse pour le doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Éducation, Université de Mons.
- Jorro, Anne, 2006. « L'agir professionnel de l'enseignant », Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation, 28 février 2006, CNAM, Paris, disponible à l'adresse < <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf> > [consulté le 19 mars 2013]
- Perrenoud, Philippe, 1994. « Compétences, habitus, savoirs professionnels », *European Journal of Teacher Education*, vol. 17, n°1/2, pp. 45-48, disponible à l'adresse <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1994/1994\\_15.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_15.html)> [consulté le 22 février 2013]
- Perrenoud, Philippe, 2010. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Pineau, Gaston, 2007. « Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif », Communication à la faculté de Sciences Humaines et d'Éducation, Chili, disponible à l'adresse <<http://www.barbier-rd.nom.fr/Pineau.chilireflexions.pdf>> [consulté le 16 juin 2013]
- Plazaola Giger, Itziar et Stromza, Kim, 2007, *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.
- Rivière, Véronique, 2010. « Faire l'expérience de l'interaction didactique. Le point de vue d'une enseignante de FLE ». Colloque International, *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, ICAR, Université de Lyon , 24-26 juin 2010, disponible à l'adresse <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/38/10/PDF/RIVIERE.pdf>> [consulté le 29 mai 2013] \*
- Rivière, Véronique et Cadet, Lucile, 2011. « Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Étude contrastée de deux enseignantes de français langue étrangère », *Lidil*, 43, disponible à l'adresse <<http://lidil.revues.org/3105>> [consulté le 15 mars 2013] \*
- Schön, Donald, 1994. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Sensevy, Gérard, 2001. « Théorie de l'action et action du professeur », in Baudouin, J. et Friedrich, J. (dir.), *Théories de l'action et éducation*, De Boeck Université, pp. 203-224, disponible à l'adresse <[http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/THACED/Pages\\_de\\_203\\_THACED\\_INT\\_Baudouin.pdf](http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/THACED/Pages_de_203_THACED_INT_Baudouin.pdf)> [consulté le 18 mars 2013]
- Tochon, François, 1993. *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

Vinatier, Isabelle, 2009. *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Yvon, Frédéric et Durant, Marc (dir.) 2012. *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck. \*

## ● Méthodologie et recueil de données

- Aguilar Rio, José Ignacio, 2011. « L'étude de la cognition des enseignants de langue à travers l'auto-confrontation : problématique de recherche et précautions méthodologiques » in Bigot, V. et Cadet, L. (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve éditions, pp. 109-126.
- Alami, Sophie, et alii., 2009. *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? »
- Altet, Marguerite et alii., 2012. *Observer les pratiques d'enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Anadon, Marta et Guillemette, François, 2007. « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? », *Recherches Qualitatives*, Hors Série, n°5, disponible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v5/anadon.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf)> [consulté le 1<sup>er</sup> mai 2013]
- Bernier, Jean-Paul, « Quelques pistes sur la relation entre la construction de la notion de « savoirs de la pratique » et le traitement de l'activité langagière », in Plazaola Giger, Itziar et Stroumza, Kim, (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité: Problématiques méthodologiques de la formation*. Bruxelles : de Boeck, pp.204-217.\*
- Bigot, Violaine et Cadet, Lucile, 2011. « Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? » , *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve éditions, pp.11-29.
- Blanchet, Alain et Gotman, Anne, 2007. *L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Bourron Yves et alii, 1998. *L'image de soi par la vidéo. La pratique de l'autoscopie*. Paris : TOP.
- Cahour, Béatrice, 2006. « L'expérience vécue des utilisateurs : pourquoi l'étudier et comment ? », *Coopération Innovation Technologie (CITE 2006)*, Nantes, disponible sur <[http://www.irit.fr/SDC2006/cdrom/contributions/Cahour\\_CITE2006.pdf](http://www.irit.fr/SDC2006/cdrom/contributions/Cahour_CITE2006.pdf)> [consulté le 13 décembre 2012]
- Chevallier-Gate, Christelle, 2011. *De l'oral à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme. Vers une pédagogie de l'explicitation*, Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation, Université Lumière Lyon 2, disponible à l'adresse <[http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2011/chevallier\\_c#p=39&a=top](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2011/chevallier_c#p=39&a=top)> [consulté le 16 février 2013]
- Cicurel, Francine, 2005. « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant », *Les interactions en classe, Le français dans le monde, Recherches et applications*, pp.180-191.
- Cicurel, Francine, 2011a. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, Francine, 2011b. « Le dire sur le faire : un retour (possible ? ) sur l'action d'enseignement » , in Bigot, V. et Cadet, L. (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve éditions, pp. 27-39.

- Cicurel, Francine, 2011c. « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », in P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 323-335.
- Martinez, Claudine, 1997. « L'entretien d'explicitation comme instrument de recueil de données », *Explicititer*, n°21, pp. 2-7, disponible à l'adresse  
 <[http : //www.grex2.com/assets/files/ede\\_instrument\\_de\\_recueil\\_de\\_donnees.pdf](http://www.grex2.com/assets/files/ede_instrument_de_recueil_de_donnees.pdf)> [consulté le 16 décembre 2012]
- Mucchieli, Roger, 2009. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, Philippe, 2010. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Piaget, Jean, 1974. *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Rivière, Véronique, 2011. « Comment saisir des discours sur l'agir enseignant ? Quelques repères et outils conceptuels d'analyse de l'activité discursive » in Bigot, V. et Cadet, L. (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve éditions, pp. 71-85.
- Tochon, François, 1993. *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Vermersch, Pierre, 2000. « Conscience directe, conscience réfléchie », *Intellectica*, n°31, pp. 269-311, disponible à l'adresse  
 <[http://www.utc.fr/~jguignar/SC21/Textes/Vermersch%20\(Parole%20et%20conscience\).pdf](http://www.utc.fr/~jguignar/SC21/Textes/Vermersch%20(Parole%20et%20conscience).pdf)> [consulté le 16 mars 2013]
- Vermersch, Pierre., 2004. « Aide à l'explicitation et retour réflexif », *Éducation Permanente*, n°160, pp.71-80, disponible à l'adresse  
 <[http://x-sides.net/\\_expliciter/IMG/pdf/aide\\_a\\_l\\_explicitation\\_et\\_retour\\_reflexif.pdf](http://x-sides.net/_expliciter/IMG/pdf/aide_a_l_explicitation_et_retour_reflexif.pdf)> [consulté le 12 mars 2013]

# Table des matières

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>5</b>
<b>PARTIE I : PLACE DE L'ACTIVITE DE PRESCRIPTION. EN CLASSE DE LANGUES ET AU SEIN DE L'AGIR PROFESSORAL.....</b>	<b>9</b>
<b>1 La consigne et l'activité de prescription : cadre conceptuel.....</b>	<b>9</b>
1.1. Parcours sémantique.....	9
1.2. Perspectives d'analyse des discours d'incitation à l'action.....	11
1.3. Contexte scolaire et consigne.....	13
<b>2 La place de l'activité de prescription en classe de langue .....</b>	<b>15</b>
2.1. L'inscription de la consigne en classe de langue.....	15
2.2. Le rôle de la consigne.....	18
2.3. Mode de communication prescriptive.....	20
a) Consignes écrites et consignes orales.....	20
b) Selon Meirieu.....	21
c) Selon Zakhartchouk.....	22
d) Selon Rivière.....	23
e) Les mouvements d'altération.....	24
f) Le non-verbal.....	26
<b>3 L'enseignant et l'activité de prescription .....</b>	<b>28</b>
3.1. De l'étude de l'action au champ de l'agir professoral.....	28
3.2. L'accès à l'agir professoral.....	31
3.3. Essai d'inscription de l'activité de prescription dans l'agir professoral.....	34
<b>PARTIE II : METHODOLOGIE ET RECUEIL DE DONNEES.....</b>	<b>37</b>
<b>1 DEMARCHE ET PROTOCOLE.....</b>	<b>37</b>
<b>2 TERRAIN D'ENQUETE.....</b>	<b>39</b>
2.1. Choix et présentation du contexte.....	39
2.2. Choix du profil des informateurs.....	40
2.3. Choix des cours observés.....	41
2.4. Description de l'échantillon.....	41
<b>3 LE RECUEIL DE DONNEES .....</b>	<b>42</b>
3.1. Le pré-questionnaire : motivations et objectifs.....	43
3.2. L'enregistrement des séances.....	44
3.3. Les entretiens.....	45
<b>4 TRANSCRIPTION DES DONNEES.....</b>	<b>49</b>
<b>PARTIE III : ANALYSE DES PAROLES SUR L'AGIR PROFESSORAL. UN ACCES A L'AGIR PRESCRIPTIF MULTIMODAL .....</b>	<b>51</b>
<b>1 CONSCIENCE PARTIELLE DE LA MULTIMODALITE.....</b>	<b>51</b>
1.1. Le verbal : une forte conscience réfléchie.....	52
1.2. Le non-verbal : une faible conscience réfléchie.....	59
<b>2 L'ACTIVITE DE PRESCRIPTION : UNE CLEF D'ACCES LEGITIME A L'AGIR PROFESSORAL.....</b>	<b>62</b>
2.1. Une « flexibilité prescriptive ».....	62
2.2. Une centration permanente sur l'apprenant.....	64
2.3. Un terrain parfois difficile.....	66
2.4. Un fort rapport au savoir transmis.....	68
<b>3 Apports et discussions.....</b>	<b>70</b>
3.1. L'agir professoral : vers un équilibre du verbal et du non-verbal .....	70
3.2. De l'activité prescriptive comme révélateur de l'agir professoral à l'étude du style prescriptif.....	71

<b>CONCLUSION.....</b>	<b>73</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>76</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>84</b>
ANNEXE 1 : GRILLE POUR LA CONSTITUTION DU PROFIL PROFESSIONNEL DES ENQUÊTÉES.....	85
ANNEXE 2 : LE PRÉ-QUESTIONNAIRE.....	86
ANNEXE 3 : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DU PRÉ-QUESTIONNAIRE.....	87
ANNEXE 4 : CODE DE TRANSCRIPTION .....	89
ANNEXE 5 : TYPOLOGIE DES GESTES.....	90
ANNEXE 6 : MODÉLISATION DES ÉTAPES DU PASSAGE DU PRÉREFLECHI AU RÉFLECHI SELON PIAGET	91
ANNEXE 7 : SCHÉMA DU NON-VERBAL.....	92
ANNEXE 8 : TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS D'AUTO-CONFRONTATION.....	93
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>	<b>154</b>
<b>TABLE DES TABLEAUX.....</b>	<b>155</b>

# ANNEXES

## ANNEXE 1 : GRILLE POUR LA CONSTITUTION DU PROFIL PROFESSIONNEL DES ENQUÊTÉES

Description : Cette grille a été envoyée aux trois enquêtées afin de définir leur profil (synthèse présentée en PARTIE II, *Description de l'échantillon*, pp.41-42)

<b>Formation initiale</b> (en France et/ou à l'étranger)	
<b>Formation continue</b>	
Expérience professionnelle: enseignement de langue	Centre
	Durée
	Public
– en FLE	Niveau
– autres langues	Type de cours
Notes:	
* <u>Centre</u> : public, privé, autres informations que vous considérez pertinentes	Centre
	Durée
	Public
	Niveau
	Type de cours
* <u>Public</u> : type (Erasmus/origines diverses, Chinois, Japonais, hétérogène, etc)	Centre
	Durée
* <u>Niveau</u> : A1, A2, etc	Public
	Niveau
* <u>Type de cours</u> : FLE, FOS, FOU cours de langue cours d'expression orale cours de phonétique, etc.	Type de cours
<b>Autres postes:</b> coordinateur, responsable pédagogique, éditeur, etc.	
Quelle est votre méthodologie d'enseignement? (vous pouvez la nommer et/ou la définir)	



## ANNEXE 2 : LE PRÉ-QUESTIONNAIRE

1. Pour vous la consigne en cours de FLE c'est :
2. Comment vous « mettez en place » une consigne (une consigne que vous élaboriez vous-même): dans quel but vous la rédigez, quelles précautions vous prenez, etc.)
3. Pensez à la consigne d'un manuel, *racontez* ce que vous en faites, en situation de cours. Quelles sont les différences (et de quelle nature) entre une consigne que vous avez élaborée vous-même (avant le cours), la consigne du manuel, et la consigne que vous improvisez en cours ?
4. Selon vos expériences vécues, quels problèmes posent les consignes
  - pour vous
  - pour vos apprenants
5. Imaginez que vous êtes en cours: vous avez une consigne à donner, est-ce que vous pouvez essayer de transcrire « ce qui se passe dans votre tête » ?
6. Avez-vous des expériences à partager sur une « mise en place » de consigne ? (positives et/ou négatives)
7. Lorsque vous reformulez les consignes, pourquoi le faites-vous ? Quels critères motivent cette reformulation ? Est-ce que d'autres éléments accompagnent cette reformulation, lesquels et pourquoi ?
8. Est-ce que vous partagez/ discutez avec vos collègues de travail sur votre pratique? (si oui, régulièrement ? Est-ce important pour vous ? Pourquoi ?)
9. Quels sont les sujets récurrents de ces échanges ?
10. Est-ce que la consigne trouve sa place dans ces échanges ?
11. Pensez-vous que la consigne est un moyen d'apprentissage ? Pourquoi ?
12. Avez-vous eu dans votre formation initiale des cours/modules/ou autres qui portaient sur la consigne ?
13. Pensez-vous que cela est nécessaire ? Justifiez votre réponse
14. Si dans le cadre de la formation continue vous aviez la possibilité de réaliser une formation sur les consignes, aimeriez-vous la suivre ?  
Si oui:  
Pourquoi ?  
Quelles seraient vos attentes ?  
Quels aspects/points/sujets proposeriez-vous pour ce programme de formation ?
15. Vous êtes: un homme/une femme ?
16. Vous avez combien d'années d'expérience dans l'enseignement ?
17. Combien dans l'enseignement du FLE ?
18. Est-ce que le fait d'avoir répondu à ce questionnaire vous a apporté quelque chose ? Quoi ?  
Pourquoi ?

## ANNEXE 3 : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DU PRÉ-QUESTIONNAIRE

### Description du tableau

Ce tableau présente une synthèse des réponses des enseignants interrogés par le biais du questionnaire. Les questions sont classées par domaines (voir ANNEXE 1, p.86) ainsi, la première question est représentée par Q1, la deuxième par Q2, etc.

Domaines	Q	Réponses
<b>Éléments définitoire de la consigne</b>	<b>Q1</b> <b>Q11</b>	E1-Q1 : « expliquer comment réaliser tel ou tel exercice » E2-Q1 : « c'est la ligne directrice pour atteindre les objectifs du cours » E2-Q11 : « un outil indispensable » E3-Q1 : « c'est de la bonne formulation de la consigne que dépend la réussite d'une activité » E4-Q1 : « ce sont les directives données par l'enseignant aux apprenants pour réaliser une activité » ; Q5 « la consigne doit être simple et compréhensible assez vite pour les apprenants » E5-Q11 : « est un moyen d'apprentissage car elle permet à un apprenant de se représenter la compréhension d'une tâche à réaliser et à valider son interprétation avec celle de l'enseignant » ; Q1 : « que les élèves apprennent la langue de façon spontanée et que son apprentissage soit attrayant » ; Q5 « une consigne claire qui soit immédiatement comprise par tous les élèves » E6-Q1 : « un élément <i>essentiel</i> pour guider l'apprenant à résoudre un problème posé »
<b>Mode de passation de consignes</b>	<b>Q2</b> <b>Q3</b> <b>Q5</b>	E1-Q2 : « la seule précaution à prendre est que la consigne n'ait pas double sens » E1-Q3 : « en l'expliquant avec des gestes, des mimes, la reformulation rend la consigne plus simple, claire, évidente à comprendre pour l'apprenant » E2-Q3 : « une consigne d'une activité de grammaire dans le cahier d'exercice, je lirais la consigne à voix haute et je reformulerais en cas d'incompréhension » ; « au niveau de la forme (écrit-réfléchi avant le cours et dans le manuel, oral-improvisé dans le cours » E3-Q3 : « je prends beaucoup de précautions sur le verbe de la consigne, j'essaie de faire simple et clair » ; (à propos des consignes des manuels) « je reformule avec mes propres mots ou je demande aux étudiants de le faire » ; « soit je lis ma fiche péda, soit elle est improvisée et je découpe ma phrase, je fais une mini pause après chaque mot » E4-Q3 : « les consignes des manuels [...] nécessitent de reformuler par l'enseignant pour qu'elle soit bien comprise [...] en employant des mots de vocabulaire plus simples et en découpant l'exécution de la tâche en plusieurs étapes : 1, 2, 3 » ; Q5 « quand je lis la consigne en classe, j'essaie en parallèle d'en faire ressortir les mots-clés dans ma tête pour qu'une fois la consigne lue, je puisse la réexpliquer avec d'autres mots » E5-Q3 : « je ne donne presque jamais de consignes sans y réfléchir préalablement. Il faut absolument que les cours soient organisés, y compris les consignes » E6-Q3 : « les énoncés que je prépare au préalable sont soigneusement calculés au niveau du lexique [...] l'énoncé d'un livre ben il faut toujours ajouter quelque chose pour que les apprenants comprennent » ; Q5 : « personnellement je me dis, d'abord on fait ça, ensuite j'annonce telle chose et après telle autre chose, etc. tout doit être très structuré même quand il s'agit de la préparation chez moi des consignes de manuels »
<b>Aspects liés à la multimodalité</b>	<b>Q7</b>	E1-Q7 : « je reformule une consigne quand elle ne me semble pas claire pour moi, je la reformule pour la rendre plus simple pour les élèves [...] quand le lexique est trop compliqué ou qu'elle est trop peu explicite » E2-Q7 : « je reformule beaucoup la consigne pour m'assurer de la compréhension complète de tous les apprenants [...] l'accompagnement de la gestuelle ou de présentations graphiques au tableau (schémas, grilles, etc.) aident à la compréhension » E3-Q7 : « je reformule pour m'assurer que tout le monde ait bien compris, pour éviter de perdre du temps à resituer les étudiants s'ils ont déjà commencé leur travail. Les gestes, les regards, la prosodie accompagnent bien sûr la reformulation, pour attirer l'attention et marquer les points essentiels de la consigne » E4-Q7 : « je reformule une consigne pour être sûre que tous les apprenants, je dis bien TOUS, l'aient comprise [...] c'est le propre de l'enseignant de devoir toujours répéter en classe [...] généralement la reformulation de consignes peut être accompagnée de gestes ou de dessins au tableau pour mimer les tâches à réaliser »

<b>Difficultés liées aux consignes (enseignant VS apprenants)</b>	<b>Q4 Q6</b>	<p>E1-Q4 : « le manque de clarté »</p> <p>E2-Q4 : (pour vous) « élaborer des consignes cohérentes et ciblées sur un seul objectif », (pour les apprenants) « l'incompréhension et le malentendu » ; « à cause d'une faute de frappe [sur 45 copies] j'ai eu 25 versions de réponses différentes »</p> <p>E3-Q4 : « je n'ai parfois pas le retour des étudiants pour me dire si oui ou non ils ont compris et c'est souvent quand je consulte les premiers étudiants que je me rends compte que la consigne a été mal interprétée ou incomprise » ; Q7 : « pour la mise en place d'un débat, j'avais tellement tout détaillé dans la consigne [...] que les étudiants n'avaient pratiquement aucune marge de manœuvre [...] j'aurais pu leur faire confiance »</p> <p>E4-Q4 : « une consigne qui peut nous apparaître simple en tant qu'enseignant va peut-être poser des problèmes de compréhension aux apprenants, problèmes auxquels nous n'avions pas pensé en formulant la consigne » ; « la pertinence de la consigne elle-même. Les apprenants peuvent se demander : pourquoi doit-on réaliser cette tâche ? Dans quel but ? À quoi cela va-t-il nous servir ? La pertinence de l'activité doit donc être clairement explicitable pour les parties » ; Q6 : « vouloir réexpliquer la consigne d'une activité qui n'a pas été conçue par vous peut s'avérer complexe »</p> <p>E5-Q4 : « la réflexion pour éclairer le plus possible les consignes que l'on prétend élaborer » ; Q6 : « il faut surtout établir des consignes adaptées au niveau des élèves, éclairantes, utiles et attrayantes pour les pousser à réagir. Toute consigne élaborée sans considérer ces prémisses sera certainement vouée à un échec »</p> <p>E6-Q4 : « d'un manuel qu'il faut exemplifier, parfois avant que les élèves répondent à une question [...] pour les apprenants, je sais pas, le vocabulaire peut-être, je sais pas »</p>
<b>Intérêt d'un enseignement liés à la consigne</b>	<b>Q12 Q13 Q14</b>	<p>E1-Q13 : (en formation initiale) « non je n'en voit pas l'intérêt [...] il n'y a pas de formule miracle pour rendre une consigne compréhensible »</p> <p>E2-Q13 : (en formation initiale) « je pense que l'étude de la consigne peut être très formatrice pour les enseignants et futurs enseignants [...] nous faire réfléchir à nos méthodes d'enseignement dans la pratique [la consigne] elle pose un problème réel pour la plupart des enseignants dans leurs pratiques professionnelles » ; Q14 (sujet de formation) : « quels enjeux et/ou importance dans l'enseignement/apprentissage »</p> <p>E3-Q13 : (en formation initiale) « c'est bien par les consignes que l'apprenant réalise une tâche, une activité ou un exercice » ; (une formation) « on gagnerait du temps et des techniques variées » ; « les reformulations à l'oral, travailler la simplicité et la concision d'une question, à l'écrit »</p> <p>E4-Q13 : (en formation initiale) « pour éviter de passer trop de temps à faire du métalangage sur l'explication d'une activité car ce qui prime c'est le résultat de cette activité » ; (en formation continue) « mettre de nouvelles stratégies en place pour que les consignes passent mieux en classe » ; (sujet de formation) « les éléments facilitateurs pour faire passer une consigne »</p> <p>E5-Q14 : (sujet de formation) « types de consignes (orales, écrites); contenus des consignes (typologie) ; destinataires des consignes ; utilité des consignes dans le processus d'enseignement/apprentissage »</p> <p>E6-Q13 : (en formation initiale) « OUI pour apprendre à se mettre dans la peau de l'autre [...] de l'apprenant d'une langue étrangère »</p>

#### ANNEXE 4 : CODE DE TRANSCRIPTION

Ce code de transcription est utilisé par le groupe de recherche IDAP (*Interactions didactiques et agir professoral*) du centre de recherches DILTEC, Didactique des langues, des textes et des cultures, de Paris III. Il est extrait de l'article de Cicurel (2011c : 326).

:	Allongement de la syllabe
:::	Allongement plus long de la syllabe
+	Pause      ++ pause plus longue      +++ pause au-delà de 5 secondes
<b>MAJOR</b>	Accentuation, emphase
<b>Ma-jor-do</b>	Scansion
↑	Intonation montante
↓	Intonation descendante
<b><u>Majordome</u></b> <b><u>_jordome</u></b>	Chevauchement

## ANNEXE 5 : TYPOLOGIE DES GESTES

Ce tableau recense la typologie des gestes de Jacques Cosnier *et alii.*, 1982, *Les voies du langage, Communications verbales, gestuelles et animales*, Paris : Dunod Bordas.

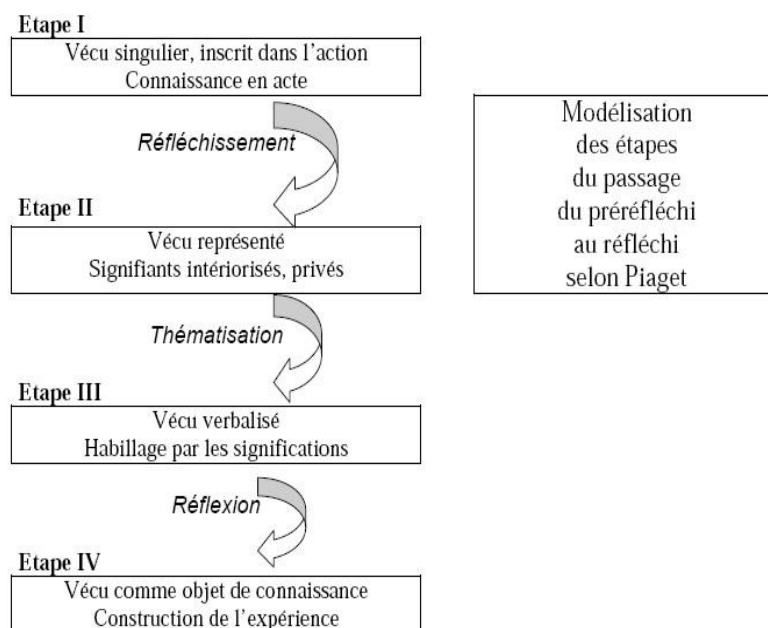
Nous donnons quelques exemples illustratifs.

Gestes communicatifs		Gestes extra-communicatifs
<b>Quasilinguistiques</b>  « Capables d'assurer une communication sans l'usage de la parole »	Par exemple : les hochements de tête pour manifester l'approbation	
	Autocentrés ex: « grattage, tapotements, etc.»	
<b>Syllinguistiques</b>  « Qui accompagnent le verbal »	Phonogènes Liés à l'articulation	Ludiques ex: « plier un papier, fumer, etc. »
	Ex: gestes qui aide à la lecture labiale pour les malentendants	
	Coverbaux Associés au discours verbal	De confort ex : « croisement de bras,etc. »
	Paraverbaux ex: marqueurs d'accent et de rythme  Expressifs ex : mimiques de colère, joie, etc.  Illustratifs ex : déictiques ou pictomimiques (indiquer des doigts la taille d'un objet)	
synchronisateurs		
Phatiques ex: le regard  Régulateurs ex : mouvements de tête associés à « hum hum »		

## ANNEXE 6 : MODÉLISATION DES ÉTAPES DU PASSAGE DU PRÉREFLECHI AU RÉFLECHI SELON PIAGET

Ce schéma est extrait de CHEVALLIER-GATE, C. (2011), *De l'oral à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme. Vers une pédagogie de l'explicitation*, Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation, Université Lumière Lyon 2, p.74. Disponible à l'adresse suivante :

<[http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2011/chevallier\\_c#p=39&a=top](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2011/chevallier_c#p=39&a=top)> [consulté le 16 février 2013].

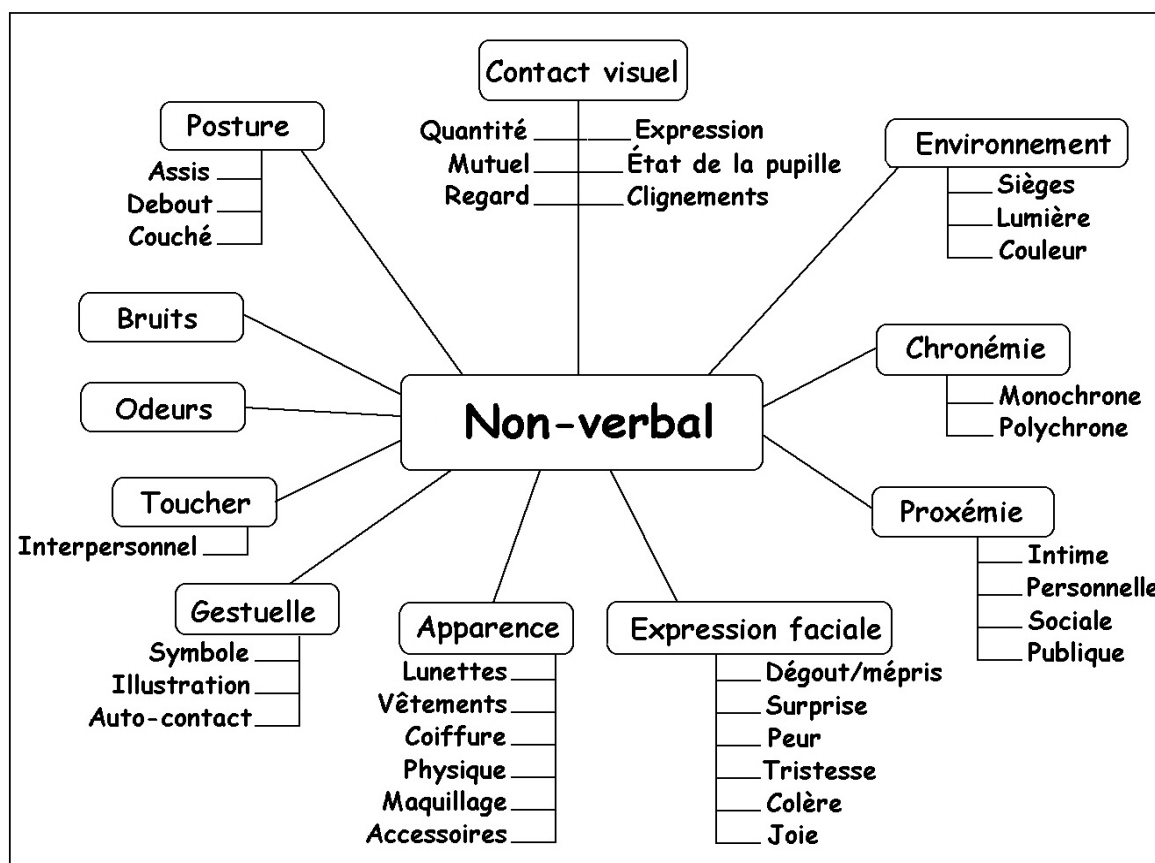


### Étapes de la prise de conscience selon Piaget (1974)

## ANNEXE 7 : SCHÉMA DU NON-VERBAL

Le schéma ci-dessous de Heljä Robinson (1994) a été repris, traduit et complété <sup>111</sup> par Yves Loiseau (2002) :

Loiseau, Yves, 2002 : *De l'incidence de l'espace et du temps dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères*, thèse de doctorat de Didactologie des langues-cultures, Université de Paris 3 – Sorbonne nouvelle.



D'après Heljä Antola ROBINSON, 1994,  
*The Ethnography of Empowerment, The Transformative Power of Classroom Interaction*,  
 London, R.U. : The Falmer Press, p.21

<sup>111</sup> Le schéma de Robinson (1994) ne comportait pas les « bruits » et les « odeurs », ces éléments sont ajoutés par Loiseau (2002) pour les besoins de sa thèse de doctorat.

## ANNEXE 8 : TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS D'AUTO-CONFRONTATION

### ENTRETIEN 1

**Informatrice :** CC  
**Enquêtrice :** ED  
**Date :** 4 avril 2012  
**Durée :** 1 h 15  
**Lieu :** salle de tutorat

#### Cours 1 : L'auto-confrontation porte sur le premier cours observé (6 mars 2012 à 8h00)

ED : alors:: DONC avant tout je te remercie d'avoir accepté de te laisser filmer ce qui est d'une grande générosité personnelle et professionnelle et j'en suis très consciente + l'entretien euh que nous allons mener vise la compréhension et en aucun cas le jugement de tes actions d'accord ↑ euh

CC : j'espère bien oui

ED : (rires) euh:: je t'expli::que (rires) j'ai choisi quelques fragments pour que tu puisses les décrire de façon détaillée donc nous allons ensemble mettre des mots sur ton action et euh avant de commencer euh je voudrais préciser qu'à certains moments mes questions pourront certainement te sembler évidentes ou même redondantes donc voilà es-tu prête à réaliser cet entretien cette:: expérience disons particulière

CC : ben j'ai plus le choix maintenant de toute façon (rires)

ED : donc:: MERCI ↑ nous allons visionner une première séquence

CC : hum hum

ED : est-ce qu'au niveau du son

CC : oui oui c'est bon on entend

**Passage 1 [01'00 à 5'30]<sup>112</sup>** Je vais vous laisser ce matin vous laisser travailler en autonomie [...]

ED : voilà donc est-ce que::: tu tu pourrais me décrire euh la la séquence que nous venons de voir

CC : alors::: euh::: ben en fait je suis en train de présenter euh le parcours euh de la matinée enfin de la première heure donc euh le mardi on se retrouve toujours en laboratoire et donc euh comme ils sont en autonomie parce que c'est un choix voulu de ma part sur six heures de cours il y a un cours où c'est vraiment de l'autonomie donc c'est une description du parcours euh qu'ils vont avoir à réaliser le matin-même avec euh une explication de:: QUI est la

<sup>112</sup> Nous signalons entre crochets les minutes qui correspondent aux fragments des enregistrements audiovisuels. Nous indiquons également la première phrase que l'enseignante dit en début de séquence.



personne à qui on s'intéresse aujourd'hui euh une explication sur euh COMMENT accéder au fichier que je vais euh que je suis en train de leur envoyer (bruit de bouche) et euh:: euh ils vont à l'intérieur du fichier:: je leur ai dit plus ou moins parce que j'ai décrit le parcours euh ils ont les consignes à suivre pour euh:: ben pour euh les activités qui sont demandées le matin-même quoi donc voilà ce que je fais pendant/et je VERIFIE + que euh il y a aussi une vérification que d'une part euh il y a il a PAS qu'une vérification il y a aussi je leur ai posé une question sur la personne sur euh dont on a parlé ↑ euh est-ce qu'ils la connaissent après je leur APORTE quelques informations AVANT de commencer le travail et puis euh je vérifie ensuite qu'ils ont bien euh UN compris ce qui:: devaient faire ce matin et deux reçu le fichier et trois OUVERT le fichier ↓

ED : d'accord et est-ce que: on tu pourrais revenir juste euh entre le moment où tu étais euh devant ton bureau

CC : hum

ED : et ensuite euh tu es passée euh juste à côté de: de l'étudiante + pourrais-tu d'écrire euh plus finement euh ce qui se passe

CC : ben en fait comme je viens de leur envoyer un fichier euh: moi j'ai besoin de vérifier que ils l'ont bien reçu sur leur ordinateur parce que: le problème de ces laboratoires c'est qu'on est jamais sûr des actions que l'on fait ↑ donc euh:: je reste pas à ma place c'est pas possible de toutes façons c'est pas moi donc euh:: je suis en train d'aller voir si:: l'étudiant T. je sais même pas si si il devait y avoir une étudiante à côté celle euh a BIEN reçu le fichier en fait donc sur LEUR écran à eux ça s'affiche quand ils:: ils reçoivent le fichier donc MOI ça me permet tout de suite de savoir si euh oui ou non il est parti et si: il est parti sur UN ordinateur ou il est parti sur TOUS les ordinateurs

ED : hum hum

CC : donc j'ai pas besoin de faire le tour de la salle une étudiante me suffit APRES je vais faire le tour pour voir si si s'ils peuvent l'ouvrir:: etc

ED : hum hum

CC : mais:: normalement voilà l'action elle est la même pour tous les ordinateurs

ED : d'accord

CC : donc euh c'est c'est XXX enfin pour MOI c'est ce que j'appelle une vérification ↓

ED : d'accord

CC : de l'action que je suis en train de faire

ED : et en ce qui concerne l'activité qu'ils ont à faire est-ce que tu pourrais donner plus d'informations

CC : euh:: par rapport à ce que j'ai dit ou parce que là + euh j'ai rien dit justement là:: les tout ce qu'ils ce qu'ils doivent faire c'est euh je leur ai dit un petit peu euh vous allez euh + vous allez d'abord euh:: voir une bande annonce du film qui a été réalisé par Yann Arthus Bertrand donc ça c'est:: ce qui s'appelle une consigne (bruit de reprise) ensuite euh je leur ai dit vous allez euh vous allez chercher euh: la biographie de Yann Arthus Bertrand et essayer de la lire en diagonale + donc euh pour repérer les éléments principaux + et ensuite euh et ensuite vous devrez décrire un paysage euh

ED : hum hum

CC : de:: une photo en fait de Yann Arthus Bertrand qui est sur le site euh:: sur un autre site et:: ils doivent décrire la photo tout en utilisant le vocabulaire qui se trouve dans édito puisqu'on est en train de travailler sur euh sur euh grandeur nature sur l'unité cinq

ED : d'accord

CC : je réfléchis parce que je suis + je suis obligée de réfléchir parce qu'on a déjà changé d'unité bien sûr

ED : d'accord BIEN d'autres choses à ajouter

CC : ben non ça me paraît pas mal

ED : d'accord + on passe un petit fragment::

**Passage 2 [12'55 à 13'21]** Passez un petit peu de temps à réfléchir à votre description s'il vous plaît [...]

ED : voilà pourrais-tu euh (bruit de bouche) me décrire euh se qui vient de se passer

CC : euh je viens de:: euh:: faire un rappel par rapport à une description de photo on avait déjà parlé de la description de photo en classe mais assez brièvement donc je suis en train de leur rappeler que euh il y a des il y a plusieurs éléments à prendre en compte quand on décrit une photo sans doute parce que je suis:: je venais de discuter avec T. là j'ai l'impression ↓ et euh:: dans la façon dont il la présentait je me suis rendue compte que ça manquait de choses d'éléments donc je me suis dit que je devais être un peu plus précise dans ce que je demandais pour être sûre que + qu'ils envisagent différents:: différentes perspectives de la description de la photo quoi ++ je PENSE euh enfin et (elle baisse la voix) tu vois j'ai oublié en fait ↓

ED : d'accord

CC : c'est normal euh en fait je me souviens pas de de voilà de ce que j'ai XXX à mon avis si je suis revenue là-dessus c'est parce que avec T. euh:: il a dû me parler d'une photo qu'il avait choisie je vois:: d'ailleurs très bien la photo + une espèce d'œil énorme de sable et je pense qu'il a pas été assez précis donc je me dis mince + il faut que il faut quand même que je:: dise aux étudiants qu'il n'y a pas juste euh c'est pas juste qu'est-ce qu'on voit mais c'est + c'est plus loin quoi + d'aller plus loin dans la description ↓

ED : d'accord

CC : en fait je PENSE et euh

ED : (je relis la transcription du cours pour l'aider) je sais pas si tu as réussi à donc euh tu indiques à une étudiante euh qu'il faut arrêter la biographie sinon tu n'auras jamais le temps de choisir la photo (CC acquiesce en même temps)

CC : OUAIS donc en fait euh le problème c'est que:: euh comme ils travaillent en autonomie ils ont ils prennent enfin c'est pas un problème mais ils prennent le temps parce que c'est ça mon objectif c'est de leur laisser le temps voilà qu'ils qui:: dont ils ont besoin euh::: XX par contre il y a des éléments et ils le savent BIEN enfin il y a des choses euh comme par exemple euh X LIRE en diagonal c'était précisé d'ailleurs parce que j'ai expliqué qu'est-ce que ça veut dire lire en diagonal lire en diagonal une biographie ça veut dire ne pas passer non plus quarante minutes non plus sur la biographie donc LA j'ai un étudiant qui est euh et euh X enfin donc j'ai entendu le prénom donc ça me surprends pas euh:: j'ai un étudiant qui euh qui est plutôt LENT mais qui est pas lent dans le sens négatif lent qui prend le temps de faire les choses et je le SAIS donc je me permets de lui rappeler que euh que ben SI on veut atteindre l'objectif enfin euh MOI si je veux atteindre l'objectif du cours et puis si LUI il veut euh si s'il euh il prend trop de temps à lire sa biographie au lieu de la lire en diagonal du coup on va jamais atteindre la partie suivante OR ils ont un objectif horaire qui est en plus écrit au tableau pff EXTRA à huit heures quarante-cinq donc euh ils savent bien que voilà dans le temps imparti ils doivent quand même faire tout ça c'est + même s'ils travaillent en autonomie ils savent puisqu'on a discuté au départ hein la TOI t'arrives dans une séquence mais au début on a discuté de COMMENT on allait voir le labo euh:: ils savent ↑ que dans ce temps imparti ben voilà ils ONT à réaliser quand même toutes les activités donc c'est à EUX d'organiser leur temps et ça c'est VOULU parce que:: ben parce qu'en examen + c'est pareil donc ça c'est déjà une démarche qui est:: chez moi volontaire (bruit de bouche) un examen de delf enfin euh ils ont:: je sais pas combien de:: trucs à faire et ils/c'est à eux d'organiser leur temps et souvent c'est un problème DONC euh cet ce: une heure de laboratoire ça leur permet aussi de voilà de re- de se repositionner par rapport au temps donc là j'ai un étudiant T. pour ne pas le nommer bien sûr qui euh est japonais et qui qui:: prend le temps de bien faire les choses donc je lui rappelle que/attention ++ voilà il a il a du temps XX il lui reste pas beaucoup de temps et qu'il va falloir faire la dernière activité

ED : d'accord++ bien euh une dernière petite séquence

**Passage 3 [17'24 à 17'50]** Bon j'imagine que vous avez décrits maintenant un peu la photo que vous avez choisie alors ce que je vous propose pour les dix dernières minutes c'est de présenter la photo [...]

CC : donc je euh de nouveau je leur donne une euh bah la dernière consigne c'est vrai que le matin à huit heures en fait généralement le matin à huit heures quarante-cinq c'est le moment où j'arrête les activités +euh pour laisser du temps de parole après parce que:: soit du temps par groupe soit du temps tous ensemble ça ça dépend donc je vais laisser:: je leur je leur dit que maintenant ils ont dix minutes il reste dix minutes effectivement huit heures quarante-cinq plus dix égal cinquante-cinq et après on doit quitter la salle donc euh ils ont dix minutes pour euh décrire la photo ce qu'ils viennent de faire à l'écrit normalement s'ils ont fait:: les activités dans l'ordre et dans le temps imparti euh:: ils ont dix minutes pour décrire la photo: + à leur voisin ↑ ils viennent de la décrire normalement à l'écrit (bruit de bouche) donc c'est un échange de classe donc là je leur donne la consigne voilà vous

devez faire ça euh je suis TRES consciente et c'est pour ça que je suis partie de l'autre côté on ne me voit pas mais je que j'ai une partie de ma classe qui n'aura:: qui n'aura pas eu le temps + de toute façon tu as bien remarqué que le matin à huit heures il y en a beaucoup qui arrivent en retard donc je sais très bien qu'il y en aura qui auront pas eu le temps de faire la:: de faire la description de la photo d'autant que:: il y en a qui sont:: qui ont passé du temps à lire en diagonal euh:: et donc ben la XX cette partie voilà je m'adresse à deux:: deux groupes classe je dirais presque + un groupe qui a déjà la dans la première partie c'est le groupe qui aura: + c'est par exemple mes américains du fond de la classe qui + je suis sûre auront déjà décrit la photo à l'écrit et qui eux dix minutes pour parler c'est un amplement suffisant voire trop donc eux dix minutes il n'y a pas de souci et puis les autres euh je m'adresse aussi à l'autre partie de la classe la consigne générale c'est quand même voilà vous avez dix minutes parce que c'était ça qui était prévu au départ + et puis je je fais une con- une consigne arrière pour ceux qui sont un peu à la traîne qui est ben bon si vous n'avez pas eu le temps + euh vous inquiétez pas c'est pas gra::ve de toute façon tout à l'heure on va faire ça plus en profondeur je crois que c'est ça que j'ai dit donc ben vous:: vous décrivez quand même la photo telle que vous la découvrez là maintenant et puis et puis c'est du de la conversation spontanée quoi + voilà

ED : hum hum d'accord est-ce que tu voudrais bien revenir euh juste au moment où tu fais les inscriptions au tableau

CC : ouais mais tu ne me l'a pas montré là

ED : au début

CC : au début je suis XX en fait j'ai vu que ça de Yann tu m'a montré que ça là

ED : d'accord donc il y a donc Yann.....et

CO : et après je mets euh

ED : et à gauche tu as euh doké:::

CC : OUI ↑ j'ai dokéos etc en fait je leur mets toujours euh ben je mets le en général le thème de la séquence donc là c'est Yann Arthus Bertrand donc ils vont trouver ça sous cé et puis à côté à gauche du tableau ils savent je mets toujours euh soit les consignes parce que j'ai pas donné un formulaire enfin une fiche pedéeffe ou en général j'essaye de le faire quand même je trouve ça quand même plus + pour EUX je trouve ça plus agréable d'avoir un VRAI visuel bien fait en plus euh j'essaye de m'appliquer à peu près donc au tableau je mets pour euh pour PAS qui soient perdus je mets OU ils vont trouver les documents donc c'est vraiment euh de la localisation c'est-à-dire que + eux ↑ ils vont s'y retrouver SURTOUT ceux qui arrivent en retard ↓ et il y en a toujours à cette heure-là + donc euh je sais que ceux-là je vais je sais très bien qu'individuellement je vais aller les retrouver pour leur dire bon-bonjour les accueillir et puis après leur dire bah voilà + voilà le travail aujourd'hui puis: ils ont le repère au tableau donc euh s'ils sont un peu voilà ils sont un peu en plus ils sont toujours un peu stressés quand ils arrivent en retard parce que bah: mine de rien + c'est pas agréable

ED : hum

CC : donc ils ont le repère au tableau:: ils savent euh PUIS c'est une habitude hein après c'est devenu une habitude le premier jour on a expliqué euh: un peu et puis après ils me connaissent hein ils savent bien que je vais mettre au tableau bein voilà + vous allez sur dokéos et si vous êtes perdus ou si ça marche PAS parce que bon ça arrive vous inquiétez pas il y a youtube je crois que j'ai mis youtube en-dessous

ED : oui

CC : (bruit de bouche) donc euh EN GENERAL je leur donne toujours je j'ai ma boî- ma ma roue de secours + parce que je sais toujours qu'il va y avoir un (rire) un moment où ça va + planter + DONC j'ai JAMAIS:: je je suis jamais à un cours en me disant mince rien ne fonctionne parce que j'ai j'ai:: voilà j'ai youtube derrière là aujourd'hui ↑ bon une autre fois j'aurai autre chose ++ donc euh ils savent se repé- c'est du repérage euh je pense pour eux

ED : d'accord

CC : et c'est une habitude + hum

ED : parfait ↑

CC : (chuchote) c'est ma c'est ma technique ++ de classe

## **Cours 2 : L'auto-confrontation porte sur le cours du 6 mars 2012 à 9h00**

ED : BIEN alors euh:: nous allons maintenant passer euh:: à la session de neuf heures ↑ (bruits de feuilles) il y a trois petits passa::ges ++ si tout se passe bien

CC : oui::: c'est juste un peu lent mais c'est tout [quelques minutes s'écoulent] c'est l'ordinateur hein ça plante toujours à un moment donné

ED : oh la la

CC : non mais c'est normal

[problèmes techniques] (pendant le visionnage l'interviewée fait un commentaire)

CC : j'aime pas cette salle

ED : hein ↑

CC : j'aime pas cette salle + ça joue beaucoup

**Passage 4 [15'02 à 16' 50]** Bon alors vous allez faire ce petit travail tout de suite on va faire ça ensemble à la page 87 vous avez un texte et une photo [...]

ED : donc euh est-ce que tu peux essayer de décrire le plus finement possible (bruit de bouche) à tous les niveaux ++

CC : à tous les niveaux:::::

ED : par rapport à toi oui

CC : qu'est-ce que t'entends par tous les niveaux ↑

ED : euh::::: les gestes euh les paroles

CC : euh::::: hum alors déjà c'est une salle que je n'aime pas trop parce que je suis pas à l'aise par rapport à mon groupe classe donc euh ça joue beaucoup dans mes déplacements qui sont euh:: pourris (rires)

ED : (rires)

CC : (ton de rire) c'est-à-dire qu'en gros je vais de DERRIERE la table A devant la table parce que je n'ai pas d'autres solutions pour me déplacer donc MOI ça me gêne énormément dans ma façon d'être parce que:: j'aime bien être en mouvement et là je peux PAS circuler autour des étudiants c'est pas possible donc voilà donc déjà euh:: ça c'est une une enfin par rapport au déplacement c'est:: c'est ce que je VOIS là tout de suite qui m'apparaît:: é effrayant presque + (bruit de bouche) donc je viens souvent me COLLER contre la table parce que déjà j'ai vraiment pas de chaise en général non plus donc je viens me coller contre la table + ça c'est c'est une habitude euh en fait quand je suis un peu fatiguée:::: que je moi je m'assois jamais donc euh:: euh quand je j'ai voilà quand j'ai besoin:: d'avoir un petit support je COLLE mes fesses contre la table c'est: c'est c'est ce qui apparaît euh souvent dans cette salle + PAS dans les autres en fait + euh:: là euh donc là euh + je leur demande de:: euh donc on vient de décrire la photo:: on vient de voir ↑ hum (bruit de bouche) au tableau COMMENT décrire une photo de de euh on a repris les exemples des éléments qui paraissent puisqu'ils viennent de le faire A-VANT en labo avant + (bruit de bouche) euh:: donc on a ré- fini un peu le vocabulaire en termes de premier plan arrière plan etc et donc maintenant ↑ on RE-utilise en fait euh ce qu'on vient de voir:: euh:: pour euh refaire ↑ un exemple d'exercice en fait là on est dans la/une espèce de systématisation c'est-à-dire qu'on a DEJA fait ça + donc on le refait + on le systématise voir XX j'essaye de voir MOI s'ils sont capables du coup de le faire (reprenant l'air) donc je donne euh: une consigne qui est de vous prenez le li::vre à la page je ne sais plus quoi et puis:: euh vous allez décrire la photo donc là j'ai une question de la part d'une étudiante parce que d'habitude quand on attaque un texte et une photo ben on lit aussi le texte donc elle elle l'étudiante je crois me demande si on doit lire le texte donc je lui dit que NON euh que ça m'intéresse uniquement pour l'instant la photo

ED : hum hum

CC : euh:::: donc je:: euh::::: là ↑ je vais être au- enfin je suis obligée de + de:::: (souffle) déjà je suis obligée de je je en fait je me rends compte que mais je je le FAIS je suis toujours en train de rappeler:: aux étudiants: enfin de REPETER + c'est assez répétitif c'est-à-dire que j'ai donné le numéro de page mais je suis obligée de le répéter ↑ parce que je vois que des étudiants sont en train de chercher et de toute façon il y en a toujours qui n'auront pas

pris la bonne page (respire) donc CA c'est + la répétition de consignes et qui est:: si + chez moi elle est systématique ↑ parce que:: (en riant) je connais bien mes étudiants et TOUT le public je veux dire euh + je le ferais avec n'importe qui + et puis: je répète aussi la consigne parce que j'ai une étudiante qui est aussi en train de me::: de de de voir si euh sss enfin si c'est si elle a bien compris c'est-à-dire est-ce qu'il fallait juste décrire la photo ou est-ce qu'il fallait lire l'article donc moi je répète non non on ne s'intéresse qu'à la photo (respire fort) ENSUITE étant donné que j'ai pas XX j'ai jamais beaucoup de temps/j'ai toujours ma même phrase euh parlez pas tous en même temps donc ça c'est pour euh:: c'est c'est parce que MOI je je j'ai je me rends compte qu'il y a un silence alors que j'aime pas ça alors que eux ↑ ils ont évidemment besoin de temps c'est pas du tout une critique par rapport à eux + donc ils connaissent très bien cette phrase chez moi aussi:

ED : hum (rire)

CC : euh::: et donc euh + et donc euh après ben::: euh je leur XX je je je sais plus ce que je dis à la fin enfin allez-y quoi grosso modo XX allez-y si vous avez des choses à dire euh eh (respire) euh on y va sur la description quoi donc euh je les INVITE + en fait à::: à me parler

ED : très bien

CC : voilà

ED : merci ↑

**Passage 5 [24'17 à 25'02]** bon ben très bien maintenant vous pouvez lire le texte et répondre aux questions un deux trois quatre cinq courage [...]

ED : donc peux-tu euh est-ce qu'il y a des spécificités euh de tes actions

CC : (rires) euh::: hum donc on vient de décrire la photo: donc euh le l'é::tape suivante c'est la compréhension écrite du texte X la photo est illustrée de texte donc ils ont déjà euh normalement ils ont déjà euh une BONNE compréhension du texte via la photo ++ donc on passe à la deuxième partie qui est de de comprendre le texte c'est un texte qui est difficile ++ euh::: généralement je suis anti-dictionnaire donc euh donc euh donc euh c'est très rare que je les laisse euh utiliser leur dictionnaire ↓ LA je l'ai: fait ↑ parce que on avait pas vu le vocabulaire avant:: que le texte était particulièrement poussé en terme de termes enfin de::: terminologie quoi ( reprend le souffle) euh::: donc je leur demande de lire le texte de répondre aux questions ↑ je fais toujours la même chose (elle sourit) c'est-à-dire que comme il y a toujours plein de questions d'affilée et que je choisis jamais euh euh:: forcément euh toutes les questions euh je vérifie moi-même donc je fais un + et puis je me dis oui ça c'est bon deux enfin j'ai j'ai prévu bien sûr de faire ces questions mais si tu veux entre euh les numéros voilà on on on les perd euh:: entre la préparation on connaît nos numéros et le:: le jour J et ben euh évidemment les numéros en tête donc voilà je je vérifie bien moi-même quand je lis les numéros en fait je suis en train de vérifier aussi que c'est bien ça que je veux leur demander c'est pour ça que je fais un deux + trois + quatre ET CINQ (rires) euh et puis::: euh euh::: et puis tout d'un coup en effaçant au tableau je:: je me dis + MINCE je leur ai pas dit mais ils peuvent utiliser leur dictionnaire + euh ce qui est rare + donc je leur dit voilà hum aujourd'hui c'est exceptionnel et + gratuit + vous pouvez utiliser votre dictionnaire +++ donc euh::: euh donc je leur comment je leur LAISSE une liberté par

rapport au dictionnaire il y en a qui ne l'ont pas hein + en classe mais je sais que ceux qui+ en ont besoin + enfin ceux qui viennent avec euh bon ben voilà ils sont contents de (la voix baisse) de pouvoir l'utiliser

ED : d'accord

CC : et moi pour MOI c'est pas:: ça X m- m- voilà c'est pas du tout un problème de l'utiliser aujourd'hui parce que le texte était difficile ++++ donc euh je je leur donne une consigne enfin une nouvelle consigne ↑ quoi en gros quoi

ED : d'accord

**Passage 6 [25'28 à 26'05]** Donc attention dans l'utilisation du dictionnaire normalement vous devez lire une fois le texte sans le dictionnaire XXX et une fois sans dictionnaire et ensuite vous pouvez l'utiliser.

CC : AH OUI ↑ donc je rappelle ce qu'ils CONNAISSENT déjà ↑ nor-ma-le-ment parce qu'on a déjà X donc ça m'arrive comme je te disais ça m'arrive comme je te disais de travailler avec des dictionnaires parce que:: je trouve que c'est pas interdit on n'est pas en test et euh de toute façon nous-mêmes on le fait en français ↑ euh::: hum::: MAIS +++ il est clair + que la première lecture doit se faire sans dictionnaire donc comme je ne l'ai pas précisé alors qu'ils le SAVENT mais que j'observe une étudiante qui est EN TRAIN déjà de chercher dans son dictionnaire donc là tu vois je leur XX là on voit bien de toutes façons en terme de temps je le:: euh:: je l'observation elle est rapide je j'étais en train de me dire pourquoi je enfin déjà ils ont pas eu le temps de lire le texte mais en fait je parle déjà PARCE QUE j'observe qu'une étudiante + est en train de:: commettre une erreur (ton de blague) mon dieu euh euh donc je je rappelle les règles voilà les règles c'est + on lit une fois le texte et ENSUITE on peut utiliser son dictionnaire

ED : d'accord

CC: rappel des règles donc qu'ils connaissent déjà hein ++++ CHEZ MOI du moins

ED : parfait + très bien ++ donc là on va passer ++ si tout se passe bien + non ++ donc c'est à partir de maintenant ↑

**Passage 7 [57'39 à 58'12]** Jeudi ↑ je vais vous demander un petit exercice vous pouvez déjà vous y préparer je vais vous demander de de décrire à votre voisin une euh un paysage que vous aimez particulièrement [...]

CC : (rires) donc je suis en train d'anticiper sur euh:: enfin je suis en train de OUI oui oui anticiper par rapport à mon cours de jeudi euh:: ça c'est un truc que j'ai fait euh:: tu vois je ne l'avais pas préparé ce truc là donc c'est tout d'un coup ça m'est venu ça m'arrive souvent d'avoir des idées euh: qui viennent en classe (bruit de bouche) et HEUREUSEMENT parce que euh:: j'aime pas trop quand même euh être dans une routine de préparation ↑ donc là c'est tout d'un coup une idée je me dis TIENS je devrais leur demander:: euh:: de faire un petit travail de pour jeudi qui est un travail vraiment minuscule euh::: donc euh:: ils doivent euh avoir un petit paysage dans leur tête et se préparer à à avoir une description PRECISE de ce paysage donc euh sss je leur demande de d'y d'y réfléchir parce que bah ça ça ça va me faire gagner du TEMPS je le sais sur euh sur la petite euh mini-activité que je prévois pour le jeudi euh:: donc en fait c'est de L'ANTICIPATION par rapport à la consigne que je vais donner jeudi qui sera





CO : et je:: je dis que je vais faire je vais aussi proposer d'autres questions parce que:: + j'aime pas donner une seule question je préfère laisser le choix aux étudiants comme ça après ils sont libres de prendre- c'est difficile déjà de débattre donc comme:: on a DEJA débattu en classe XX avant ++ mais là c'est la première fois qu'on va débattre AVEC des chapeaux donc pour être sûre aussi de pas les: les enfermer dans une question je vais je vais normalement proposer peut-être deux autres ++ (très bas) c'est souvent ça que je fais

ED : bien

CC : voilà

ED : donc là euh je vais laisser euh défiler jusqu'au dernier moment bon pas le dernier moment du cours bien sûr donc on y va

CC : ouais

**Passage 9 [01'18 à 04'30]** Pour ce débat vous utilisez des chapeaux normalement vous êtes quinze donc nous allons faire trois groupes de cinq personnes. Dans chaque groupe il y a une personne qui est le meneur de débat [...]

CC : n'importe quoi ça me fait rire de me voir +++ donc euh dans un premier temps je je me marre parce que je:: je suis toujours dynamique par rapport à mes/enfin MOI ça/je suis toujours hyper enthousiaste de mes activités donc euh c'est bien c'est bon voilà ça me fait rire ALORS dans un premier temps je suis en train de euh:: leur expliquer COMMENT on va organiser le débat en termes:: LOGISTIQUE aujourd'hui j'ai compté il y en a quinze donc on va faire trois groupes donc là euh ils SAVENT qu'ils vont être dans trois groupes donc déjà ils peuvent se préparer à être avec leur petits copains + ou pas donc euh ça c'est vraiment une organisation logistique euh:: ensuite il y a euh:: une explication PRATIQUE par rapport à euh à euh aux chapeaux et expl- enfin une explication par rapport à euh la couleur des chapeaux c'est-à-dire que les chapeaux ont chacun leur couleur et à chaque couleur euh on a un TYPE d'argumentation ou d'idée donc je leur explique bien sûr puisque j'ai mis au tableau donc bon normalement sss c'est + clair parce que c'est mis au tableau (respiration profonde) euh:: je leur explique:: que cette couleur là::: c'est le meneur de débat donc je RAPPELLE ce que c'est qu'un meneur de débat euh:: c'est aussi le rapporteur cette fois-ci donc je rappelle ce que c'est qu'un rapporteur ↑ donc c'est des rappels par rapport à + ce qu'on a fait ++ et euh:: pour chaque couleur de chapeau + ils vont euh:: ils vont ils ont au tableau:: les structures qu'ils peuvent utiliser hein c'est des c'est des: des possibilités c'est pas + c'est pas pour les enfermer dans des choix non plus + mais euh à chaque fois qu'ils prendront le chapeau: noir ce sera pour exprimer un désaccord euh le rouge euh un accord etc DONC pour cha- chaque chapeau j'explique euh:: le ce que le chapeau signifie/la signification du chapeau ↓ euh:: je leur explique aussi parce que je l'ai déjà vu donc c'est par expérience qu'on ne garde pas un chapeau pendant euh trois semaines mais que:: on on peut changer et c'est parce qu'on a/on avance en arguments qu'on doit rester dans cet argument on peut tout de suite passer à un désaccord ou à une idée réaliste donc ça je leur explique + euh AUSSI parce que j'ai mais parce que je l'ai vécu déjà donc peut-être que::: voilà je l'aurais PAS fait je l'aurais peut-être pas fait une première fois + euh::: qu'est-ce que j'ai fait d'autre ↑ ++ hum::: + XXX + je leur ai donné des exemples et puis je leur ai rappelé les structures et parce qu'elles sont au tableau ben je leur rappelle que: par exemple que je doute que gnagnagna on va utiliser le subjonctif donc il y a un rappel au niveau grammatical ↑ euh:: et puis je leur ai donné des exemples pour bien voir la différence parce que c'est/je je parce que je l'ai vécu ce n'est pas toujours très clair donc je je je M'EFFORCE de:: donner des exemples

pour qu'ils comprennent la différence entre une idée réaliste une idée fantaisiste euh voilà je donne quelque chose qui est possible et l'autre qui est complètement FOU euh:: évidemment je passe par l'humour parce que c'est MOI:: donc euh je/ et puis ça les fait rire je leur dit que celui qui a le chapeau jaune il est fou il est mala::de enfin bon bref ↓ donc euh je XX je passe par l'humour en général quand je quand je donne des exemples euh:: et puis bah voilà c'est tout ce que je fais (chuchote) je sais plus je crois

ED : ouioui c'est bien ça

CC : AH et je leur dit après ben pour moi je suis oui oui + sur la FIN parce que quand je voilà à la fin de ma consigne pour euh lancer:: euh je dis souvent c'est parti on y va allez-y blabla donc j'ai toujours mes petites formules et c'est vrai que::moi je rajoute fantastique parce que voilà ça me plaît je sais que ça va me plaire de les voir faire ça donc c'est aussi un moyen de EUX ça les fait sourire euh d'ailleurs on le voit là mais:: euh ils savent euh c'est un moyen de leur montrer que moi je suis HYPER enthousiaste pour faire cette activité s'il y avait que moi je la ferais tout de suite donc euh/ ben ça les mets en: conditions euh d'enthousiasme si si on peut dire quoi++ hum

ED : d'accord

CC : voilà

ED : très bien (bruit de feuilles de papier) euh::: une dernière séquence ↑ (chuchote:) donc je vais devoir faire ça

**Passage 10 [04'55 à 06'30]** Alors vous pouvez créer votre débat soit je vous XXX d'autres sujets c'est comme vous voulez [...] en lien avec l'écologie [...]

CC : (pendant le visionnage elle revient sur le passage précédent) là je leur ai donné une consigne spatiale en fait

ED : (j'arrête le visionnage) alors euh on fait une pause pour ensuite: continuer

CC : ouais donc euh::: j'ai une étudiante qui me demande si euh:: on peut débattre en fait je sais pas trop ce qu'elle a posé comme question parce que j'ai pas j'ai pas entendu mais je sais je pense que c'est euh ça va être on peut choisir un autre euh un autre sujet DONC euh:: je lui dis que: il n'y a pas de problème évidemment dans la mesure où on RESTE sur le/la thématique puisque::c'est quand même débattre autour de l'écologie donc après je leur propose euh euh DEUX autres débats et donc euh je les note au tableau +enfin je les écris au tableau parce que toujours ben dans un dans une:: un objectif de + visuel je sais qu'il y a des étudiants qui ont besoin de:: LIRE davantage que d'entendre donc euh je leur mets les:: TROIS débats au tableau qui sont possibles euh:: je leur explique un mot de vocabulaire parce que je suis pas: sûre qu'ils le connaissent c'est le mot compatible ++ donc euh j'essaie d'expliquer:: et puis je leur dit que:: euh voilà c'est pas parce que j'ai proposé trois débats qu'on peut pas en avoir un autre donc ils peuvent aussi euh créer leur propre débat euh:: et je je ssss voilà je:: c'est c'est quelque chose que je:: je suis enfin je suis fière de ça de proposer trois débat dans la mesure où je sais qu'en plus après ils ont chacun choisi UN débat chaque groupe a choisi un débat euh qui est enfin ils ont tous choisi les:: les oua j'arrive pas à m'exprimer ils ont choisi chacun UN débat quoi voilà donc ils ont pris les TROIS SUJETS à la finale donc finalement c'était le bon plan parce que euh parce que je sais très bien que c'est:: MOI-MEME si je devais enfin

j'essaye toujours de me mettre en position du d'être apprenant + si on me proposait les technologies est-ce compatible euh fff c'est je sais pas ce que je dirais donc euh j'aurais préféré un autre donc voilà euh j'aime cette esprit de liberté dans la mesure où on reste quand même dans un cadre qui est la thématique ++ voilà

ED : bien ++ on continue

CC : ouais

**Passage 11 [06'31 à 07'39]** Vous avez trente minutes c'est parti on y va, n'hésitez pas à vous positionner [...]

CC : (je lance la vidéo et elle intervient spontanément et reviens sur le passage précédent) donc je donne toujours le temps

ED : ouais

CC : comme tu as pu remarquer +++ donc euh:: je donne une précision parce que la dernière fois donc là c'est la deuxième fois qu'on débat ou la troisième fois enfin bon les fois précédentes + on a pas eu l'occasion forcément de prendre un persona::ge donc là je donne une précision par rapport à ce débat + tout simplement parce que euh:: je:: je leur avait dit au tout début du semestre que j'aimais bien que: ils prennent des rôles parce que:: euh:: voilà le problème d'avoir des groupes d'étudiants du même âge etc c'est que euh ils sont toujours cantonnés dans leur vision + des choses donc pour euh: pour échapper:: à une vision qui dans un débat serait TROP:: commune et on s'en rend bien compte souvent ils ont les mêmes idées quoi + soit les mêmes idées soit un peu les mêmes euh OUI la même vision du monde parce qu'ils ont ils ont enfin une vingtaine d'années euh ils ont vécu ça et ça mais bon l'écologie pas encore tant que ça etc bon voilà pour ESSAYER de donner une nouvelle perspective au débat je leur dis qu'ils peuvent prendre un rôle où je leur donne un DEUX exemples ++ le vv l'exemple du:: cent pour cent + vert qui va défendre ses des:: qui va défendre le vert et qui veut pas euh qu'on ait des livres parce que c'est des arbres morts et puis:: l'exemple de l'anti-vert qui lui n'a qu'une envie c'est de polluer c'est quand même vachement plus rigolo de polluer donc euh donc je leur donne des exemples de rôles qui les font rire je pense qu'à la fin à la finale ils auront pas adopté le personnage donc ça c'est ça XX je sais que je vais travailler là après les vacances on va travailler sur les personnages PARCE QUE eux ils sont aussi eux-mêmes faut les laisser aussi ben voilà ils ont aussi + ils ont ce besoin de se débattre en tant que EUX individus euh sur le sujet euh mais je je crois:: à la valeur du rôle dans le sens où euh où je pense que ça les aide aussi à développer des points de vues ++ auxquels ils n'auraient pas pensé du haut de leur vingt ans voilà donc là je leur donne une possibilité qu'ils suivent ou qu'ils suivent pas c'est ch- voilà c'est c'est beaucoup de enfin de + sss je leur donne beaucoup de possibilités en fait je me rends compte ++ mais beaucoup de liberté ++ après il y a un cadre mais + je pense qu'ils peuvent faire ce qu'ils veulent quoi +++ donc euh ++ donc c'est des ++ des consignes ouvertes ? Si on peut dire ça comme ça (ton du rire) je sais pas trop non ouais ouais c'est des possibilités ++ et puis VOILA et + à la fin l'éternel euh mot de bon courage bon débat amusez-vous bien moi j'y crois (rires) donc euh je les encourage à ma façon mais ça reste très bon ça reste bon genre mon dieu on va jamais y arriver au contraire c'est + c'est génial quoi éclatez-vous

ED : et au niveau de:: ce que tu avais prévu et de ce que de ce qui se passe en cours est-ce que tu tu tu tu pourrais mettre des mots sur comment toi tu avais envisagé l'activité est-ce que ça se passe comme tu avais pensé ou pas

CO : EUH:: euh je suis pas étonnée de du euh après en fait c'est ça ↑ de ce qui va se passer après

ED : oui de euh OUI

CC : et:: donc euh:: c'était comme ça bon j'avais prévu trois groupes ils ont fait trois groupes j'avais prévu euh les trois sujets je m'attendais pas à ce qu'ils choisissent euh en fait je m'attendais plus à ce qu'ils choisissent un peu tous euh le même sujet je sais pas pourquoi donc euh jj ça c'est un une bonne surprise + enfin parce que ça permet de:: APRES quand les gens font leur rapport ça permet aussi de + voilà de discuter autour de deux trois sujets ++ euh:: euh A ce qui prennent hum enfin XX je m'attendais à ce qu'ils se XX qu'ils s'y mettent dedans tout de suite parce que euh j'ai ben j'ai pas l'habitude d'avoir des étudiants qui me regardent l'air de dire on va pas faire l'activité donc euh ça c'est pas une surprise non ++ voilà euh ils et en plus ils ont le sourire et j'ai l'impression qu'ils ont + plaisir à faire ce débat + après évidemment ils ont pas + TANT mis les chapeaux donc ça parce que: ben mettre le chapeau:: ben voilà on voit bien après ils le PRENNENT mais ils le mettent pas forcément

ED : hum

CC : et ça c'est pour moi c'est pas si important je rigole en disant vous devez le mettre + le rapporteur je l'oblige un petit peu à le mettre + pour qu'on:: visualise bien que c'est lui le rapporteur et le meneur de débat + mais les autres euh dans la mesure où ils PRENNENT moi ce qui m'intéresse dans cette activité là c'est que + ils soient conscients de ce qu'ils amènent dans le débat euh parce que ça va les aider ensuite à à mieux gérer et ben donc euh est-ce que c'est un argument est-ce que c'est une idée qu'est-ce que C'EST quoi souvent ils ne savent pas bien définir + ce qu'ils sont en train de DIRE donc euh:: ça leur permet d'avoir une idée les couleurs en fait LEUR permettent d'avoir une idée plus claire de ce qu'ils sont en train d'avancer dans le débat et comment ils construisent avec les autres le débat donc s'ils sont toujours à mettre du noir bon ben à un moment donné ils doivent être conscients que quand même eux ils n'arrêtent pas d'apporter une une construction mais qui passe par la négative quoi donc euh::: donc j'aime bien c'est pour ça euh que: je fais ce débat avec les chapeaux + c'est parce que je trouve que ça leur permet de + de visualiser leur apport

ED : d accord

CC : donc CA ça marche ça marche dans le sens où bon ils vont pas le mettre le chapeau mais:: mais ils choisissent leur couleur ça je pense que + ça marche quand même + BIEN et puis ils ont ils ont conscience qu'ils peuvent changer de couleur donc euh VOILA et c'est bien aussi parce qu'ils ça les oblige à voir que: on n'est pas + forcément toujours euh TOUT contre/dans les essais souvent c'est ce qui ressort c'est qu'ils sont toujours tout tout contre tout ou alors tout pour tout donc euh là les couleurs BEN + ils se disent ben oui c'est pas parce que j'utilise du blanc là et que j'avance un argument que je après que je vais pas pouvoir utiliser du noir donc + VOILA je trouve que ça ça met un peu en image quoi ++ euh:: ce qu'ils n'arrivent pas/ils ont tendance à se cantonner dans un truc genre non ben moi c'est NON quoi ++ donc après voilà l'idée c'est surtout d'ouvrir de dire bah non là-dessus mais peut-être que finalement là-dessus ça pourrait être oui

ED : d'accord

CC : bon voilà c'est un peu mon idée de départ et je trouve que je trouve que APRES il faudrait faire bon j'ai pas le temps après de faire/leur dire a-lors euh ce jeu du chapeau qu'est-ce que ça vous a apporté etc ÇA ce serait intéressant de voir EUX comment ils l'ont perçu euh est-ce que vous avez l'impression que les couleurs vous donnent envie de + utiliser des choses différentes MAIS ++ mais on l'entend en fait + moi je circule un peu dans la classe + pendant ce temps là et j'entends j'en ai un et voilà ils sont super contents d'utiliser le jaune à la finale

ED : hum

CC : parce qu'ils ont apporté une idée FOLLE est euh + et je PENSE que si on ne leur avait pas proposé ça ils ne le feraient pas forcément dans un débat on a tendance à faire du oui non

ED : hum

CC : et LA bon là euh du coup euh:: du coup ça en devient aussi amusant c'est un débat qui est jamais : un débat polémique enfin on entre pas dans une dans une baston de classe (rire) donc euh je pense que c'est pas mal ça ouais mais bon voilà après bon euh après euh ça marche ça marche pas toujours forcément avec tous les groupes bon là j'ai aussi un groupe qui est très : volontaire très sympa donc euh

ED : ouais

CC : voilà c'est aussi une activité je savais bien que ça allait coller avec ce type de groupe :: ça marche pas toujours toujours mais euh : mais je pense que ça leur permet aussi ouais de de voir un peu plus large quoi :: hum

ED : d'accord et euh juste une question pour euh pour finir

CC : hum

ED : euh de de façon euh :: générale donc on a vu plusieurs plusieurs séquences

CC : ouais

ED : euh as-tu reconnu des actions qui font partie de ta pratique quotidienne en ce qui concerne la consigne la mise en place d'une consigne en cours

CO : de ma pratique quotidienne en classe tu veux dire ou de de mon moi-même en dehors ++ non de::

ED : en cours

CC : ouais

ED : quand tu mets en place la consigne est-ce que tu as euh justement euh on a vu plusieurs séquences est-ce que tu as dit ah ben ça oui ça fait partie je le fais souvent ça aussi

CC : ouais

ED : ah ben ça j'étais surprise parce que je pense que voilà c'est est-ce que toi tu peux dégager des

CC : euh de me voir comme je suis pas/fin je me reconnais:: très bien donc si je me reconnais c'est que je dois être comme ça tout le temps euh je suis pas surprise en fait hein pas du tout c'est :: bah c'est moi (rire) voilà euh :: je ::

ED : vraiment au moment où tu lances la consigne

CC : lance la la mise en place de la consigne euh :: euh c'est moi aussi en gestuelle j'ai toujours la je sais pas pourquoi enfin ça c'est un truc faudrait que je je travaille là-dessus : j'ai toujours la tête un peu baissée je sais pas pourquoi comme si j'avais honte de présenter une consigne ça paraît ridicule c'est mais ouais je sais pas ça fait partie de moi je : je dois être comme ça euh :: j'ai toujours euh ::: je pense que je fais ::: bon voilà je donne euh :: d'abord c'est plus une organisation dans ma consigne voilà comment qu'est-ce que j'ai prévu moi en terme de parcours pédagogique j'ai l'impression voilà je vous explique ce qu'on va faire c'est une explication de ce qu'on va faire d'abord ça passe par là donc ça c'est ma façon de faire je vous explique ce qu'on va faire ++ pour que vous puissiez vous situer dans le contexte de + aujourd'hui la classe ++ et à partir de là + je vous dis:: bah + puisque je vous ai expliqué ça on va travailler avec ça donc là vous allez à tel endroit dans le livre par exemple si c'est dans un livre + où vous allez euh me donner euh où vous allez faire euh la description mais je je je PRECISE un peu plus en rentrant dans le détail pratique de:: la page ou de l'organisation d'une table euh après:: je:::: je formule la consigne et je vais toujours la répéter ++ d'une autre façon je vais la reformuler en fait + parce qu'elle est/parce qu'elle si MOI elle me paraît claire + elle ne l'est pas forcément euh de enfin pour les étudiants pour eux c'est pas forcément clair donc je la reformule ++ parfois je suis obligée parce que peut-être que c'était pas assez clair ou peut-être parce que l'étudiant est parti dans son imagination de + recentrer donc tout à l'heure on a bien vu avec l'étudiante qui disait est-ce que je dois lire l'article + non j'ai dit on décrit donc je recentre ++ euh:: hum:: et puis après je vais m'adresser X donc ça ça va être c'est ma façon de faire par rapport à au groupe classe et après c'est vrai que je je vais euh:: comme je me déplace + j'aime bien me rendre compte de:: euh enfin je vais faire une vérification est-ce que ma consigne a été comprise donc vérification qui va se passer soit en déplacement donc je l'ai fait dans la première séquence pour voir s'ils ont bien reçu sur le fichier s'ils savent ou s'ils peuvent l'ouvrir donc vérification que la consigne a été reçue et:: comprise euh:: vérification qu'ils sont en train d'appliquer la consigne dans le sens où T. par exemple il avait décrit la photo mais: c'était une description qui était trop générale donc euh reprécision parce que: moi peut-être que ma consigne était pas assez détaillée donc je la reprécise par rapport à mes objectifs (respiration) euh hum:: ou bien euh réponse à + des étudiants qui qui:: se posent des questions par rapport à la consigne genre là dans le débat est-ce qu'on peut aussi créer notre propre débat ben oui pas de problème donc là il y a euh c'est une réponse à aux questions que se posent les étudiants par rapport à la consigne ++ voilà + mais OUI ça va être toujours mon fonctionnement en fait euh c'est un peu l'organisation du cours, la consigne, la reformulation, et derrière l'explication si nécessaire ou la vérification la vérification de toute façon au niveau du visuel je vérifie toujours que les étudiants ont bien compris la consigne il y a un des coups de tête hein ça suffit ou des yeux qui partent + des yeux avec des froncements de sourcils pour moi ça me suffit je je du coup je reformule donc je le fais:: j'ai un regard sur les étudiants je PORTE un regard je pense sur les étudiants pour euh parce que j'ai besoin de euh ben j'ai besoin de savoir si j'ai été claire et je ne le suis pas toujours hein c'est pas

évident de + toujours bien formuler en plus euh (respire) parfois on a un truc technique qui est très clair et puis parfois c'est pas si clair que ça euh ++ ouais ↑ voilà c'est à peu près ça ça va ?

ED : oui oui

CC : mais OUI c'est MOI enfin je + je fonctionne comme ça euh je le sais je + voilà je XX peut-être que je pourrais fonctionner différemment + j'aime bien laisser un visuel au niveau de + ouais j'ai ce côté peut-être en labo par exemple comme c'est en autonomie du coup je leur donne la fiche voilà ça c'est des consignes qui sont écrites et euh et puis ça me puis le côté écrire une consigne ça te permet aussi de:: par exemple je vois hier bon je suis désolée je sors du cadre mais hier je leur ai demandé qu'est-ce que je leur ai demandé en fait ils ont pas respecté + +++ ah OUI je leur ai é- c'était le même fichier pédéeffe enfin c'était UN fichier pédéeffe et c'était marqué vous écrivez au:: voyage pour la planète point com vous venez de faire un voyage dont vous avez lu le descriptif et vous avez vu les photos etc et vous écrivez pour euh pour donner votre avis sur votre voyage en décrivant ce que vous avez fait et en conseillant ou déconseillant ce voyage

ED : hum

CC : et ensuite je leur ai dit ben ensuite on est passé dans l'autre salle comme tu sais bien et ensuite je leur ai dit bon voilà par deux vous décrivez le voyage que vous venez de faire donc ils venaient de voyager à travers des photos etc donc ils décrivent leur voyage et je leur dis maintenant vous avez donc écrit enfin vous aviez avant écrit euh votre opinion sur ce voyage en conseillant déconseillant vous allez prendre un stylo et vous allez me surligner la phrase où vous conseillez ou déconseillez ++ et j'en ai eu quoi peut-être quatre qui avaient vraiment des phrases où ils conseillaient déconseillaient donc je leur ai dit vous voyez ma consigne c'était + vous donnez votre avis et vous conseillez ou déconseillez c'est elle était ECRITE cette consigne + là dans l'écrit on retrouve PAS conseillez déconseillez donc il y a un souci c'est que vous n'avez pas respecté la consigne qui était pourtant donnée et c'est ce que vous faites souvent aux examens c'est que vous vous allez vite vous pensez hophophophop et en gros vous avez une idée mais vous avez pas respecté le mot clé qui était celui-là donc voilà ça me permet c'est vrai que + une consigne écrite permet de dire aussi eh eh c'était écrit

ED : ouais

CC : donc euh j'aime bien passer par euh bon en classe euh généralement on passe par la consigne orale à moins qu'elle soit explicite dans le livre bon la plupart elles sont écrites dans les livres mais sinon je: quand je les laisse en autonomie j'aime bien que ce soit écrit comme ça on peut revenir dessus + et puis ça leur permet de se rendre compte qu'effectivement en examen ils lisent la consigne + en diagonal (rires) du coup ils connaissent la formule (rires)

ED ok + parfait bon et ben je te remercie

CC : ben je t'en prie

ED : merci beaucoup



## ENTRETIEN 2

**Informatrice :** IJ

**Enquêtrice :** ED

**Date :** 11 avril 2012

**Durée :** 1h10

**Lieu :** bureau de l'enseignante

### **Cours 1 : L'auto-confrontation porte sur le premier cours observé (19 mars 2012 de 13h30 à 16h30)**

ED : Donc avant de commencer je te remercie d'avoir euh une fois de plus ↑ d'avoir accepté d'être filmée et justement de me permettre maintenant d'avoir cet entretien avec toi euh++ je t'explique grosso modo COMMENT ça va se passer

IJ : hum hum

ED : j'ai choisi des extraits DONC je te fais voir l'extrait

IJ : hum hum

ED : je stoppe j'arrête la vidéo et tu mets des mots sur ce que sur ce que tu fais

IJ : d'accord

ED : d'accord donc il ne s'agit à aucun moment EVIDEMMENT de de ce n'est pas pour juger c'est pour voilà voir qu'est-ce que tu fais euh comment tu t'y prends

IJ : d'accord

ED : d'accord ↑

IJ : pour me justifier ou pour euh non

ED : euh:: non

IJ : c'est MOI qui décide

ED : oui voilà

IJ : d'accord

ED : tu tu voilà je je::: t'avertis déjà il y a peut-être des questions euh que moi je vais te poser qui vont être très redondantes ou euh mais::: c'est normal

IJ : D'ACCORD (elle est plus sûre) okay

ED : donc euh on commence ↑

IJ : hum hum ↑

ED : PARFAIT ↑ allons-y ++++ donc c'est un fragment qui dure deux trois minutes

IJ : hum hum

**Passage 1 [21'00 à 23'30]** Donc, aujourd'hui je vous ai dit que nous allons travailler sur les sentiments (elle écrit au tableau) d'accord ? on va faire un petit peu de vocabulaire d'accord ? Les sentiments, je voudrais qu'on écrive d'abord les différents sentiments ici, ensuite je voudrais que vous écriviez des verbes [...] Alors on fait un exemple ensembles, un sentiment, donnez-moi un exemple [...] Je voudrais bien quatre secrétaires, qui veut venir au tableau ? [...]

ED : voilà ↑ donc euh est-ce que tu pourrais décrire + cette séquence du début jusqu'à ce moment-là

IJ : cette séquence c'est plus un objectif au niveau lexical

ED : c'est surtout ce que tu FAIS

IJ : ce que je FAIS

ED : hum

IJ : euh:: donc je présente l'activité alors là je remarque que je parle au tableau (rires) que j'ai donné la consigne en écrivant et ça je sais que c'est pas euh que les étudiants peuvent avoir des problèmes pour m'entendre ↓ justement donner la consigne ++ j'ai ensuite:: DONNE un exemple j'ai ensuite demandé aux étudiants de d'écrire au tableau + pour qu'ils participent et pour euh MOI du coup je m'efface pour que ce soit vraiment les étudiants qui travaillent sur entre eux sur le lexique mais je fais en sorte quand même de donner la parole pour que ça + fonctionne ++ voilà + et je corrige aussi si besoin sur les expressions j'insiste sur les prépositions si par exemple être amoureux DE ++ euh::: voilà

ED : d'accord

**Passage 2 [38'00 à 38'56]** Ça va c'est pas mal déjà. Je vous donne, on prend quelques minutes pour prendre, pour faire quelques exercices de vocabulaire, pour bien comprendre, la différence entre certains mots par exemple vous avez trois exercices : un premier exercice pour comprendre les différents mots pour exprimer la peur, la différence entre angoisse, frayeur, panique et trac [...]

IJ : là j'ai donné la::: consigne pour euh::: faire un exercice faire DES exercices d'application par rapport à ce qu'on a vu mais j'ai ciblé un peu plus le vocabulaire ++ sur MOI par rapport à mon objectif moi que je voulais travailler

donc parce qu'ils sont à un niveau assez élevé donc je voulais préciser un petit peu certains mots + mais je leur ai e- LA je leur ai expliqué AVANT de leur donner la feuille ++ c'est aussi pour pas qu'ils soient la tête dans euh ++ parce que en général quand on leur donne la feuille ils écoutent pas forcément donc là je voulais qu'ils écoutent et après le faire ++ voilà

ED : très bien ++ n'hésite pas si tu veux ajouter des choses hein ne te retiens pas

IJ : NON mais par exemple sous les trois exercices il y avait DEUX exercices que j'ai + PLUS euh expliqué que le dernier où j'ai dit euh:: vous VERREZ donc là euh pour moi ils pou- c'est en fonction/enfin ils allaient voir euh après XXX

ED : donc c'est parce que la/ parce que c'était écrit

IJ : ouais

ED : d'accord

**Passage 3 [40'36 à 40'48]** (Pendant que les apprenants font des exercices lexicaux, l'enseignante prépare le rétroprojecteur pour le visionnage de l'activité suivante. Elle croise le regard de quelques étudiants et conclue très vite qu'il y a des difficultés)

L'enseignante : C'est difficile ? Ah, je pensais que c'était facile.

Apprenante : Si on peut le faire ensemble, ça serait mieux

L'enseignante : Alors, prenez le temps, un petit peu, et après on va le faire

IJ : (rires) là OUI:: par rapport à l'exercice euh ils:: c'était plus:: difficile que ce que je pensais + mais je voulais qu'ils réfléchissent un peu par eux-mêmes avant qu'on le:: euh fasse ensemble parce que si on fait ensemble je sais que:: + si on a pas réfléchi par soi-même avant on est MOINS dedans je pense je trouve ↓ donc c'était impor- enfin c'est important pour moi qu'il y ait un moment aussi individuel ++ et pas toujours qu'on soit euh PARCE QUE aussi ça:: (bruit de bouche) si on fait tout le temps ensemble il y a il y a des per- c'est:: pour qui ça fonctionne bien ça va rouler mais ceux qui ont un niveau un peu moins + BON ils vont pas avoir le temps de:: de ré- enfin de:: d'assimiler un peu

ED : hum hum

IJ : donc je les ai laissé un peu tout seuls un peu patauger au début mais (sourit) mais après on allait voir ++++++ + (bruits de feuilles) ++ et pour MOI ça montre aussi qui qui ben qu'ils sont assez à l'aise parce qu'ils ils le DISENT que c'est:: un peu difficile

ED : hum

IJ : et:: pour moi c'est important qu'ils le disent + on se rend pas toujours compte NOUS enseignants de euh la difficulté des exercices

ED : juste les minutes précédentes tu as euh circulé dans le cours + pour voir ce qu'ils étaient en train de faire

IJ : d'accord

**Passage 4 [43'21 à 44'18]** Alors on y va ensemble ? Alors qui veut lire la première phrase ? [...] (une étudiante interromps la correction pour demander si un classement des différents types de peurs peut être fait) D'accord, alors quelle est la plus petite peur? Le trac, d'accord. On parle souvent du trac pour par exemple [...]

IJ : alors là euh on part pour corriger l'exercice et en fait euh en fait il y a une étudiante qui dit:: qu'elle voudrait bien euh mettre dans l'ordre les mots de vocabulaire enfin du moins fort au plus fort donc on REPEND du coup la euh les MOTS pour les expliquer AVANT de corriger du coup et euh donc euh par exemple le trac et je donne un exemple ++ voilà

ED : d'accord XXX alors un petit passage qui n'est pas:: très petit

**Passage 5 [53'22 à 55'41]** alors MAINTENANT on va travailler un petit peu sur, on continue sur les sentiments, sur l'amour et on va travailler sur les rimes. Qu'est-ce que c'est une rime ? [...] Alors, on va regarder un extrait d'un film [...] qui s'appelle *Je vous trouve très beau* [...] c'est un film qui parle d'amour, je ne vous dit rien ! [...] On regarde l'extrait, vous devez essayer de trouver la profession de cet homme [...] et quelle type de femme il recherche [...]

IJ : (rires) euh (rires) là c'est + c'est drôle pour moi parce que je dis + je vous dit RIEN puis en fait je dit plein de choses (rires)

ED : (rires)

IJ : euh:: ++++ alors il y a pas mal de choses là euh ah:ah oui c'était AVANT de lancer l'extrait donc j'ai voulu un peu annoncer le sujet + faire le lien avec ce qu'on venait de voir donc sur l'amour:: et donc les RIMES avec quoi avec quoi ça rime amour tout ça ↑ et euh:: ++ oui parce que l'extrait ça ça s'appelle amour un jour amour toujours ++ donc ça faisait le lien donc euh:: ++ euh ++ oui alors je leur demande ça + et en fait je leur X dit je voulais pas donner de consigne mais en fait j'en donne une parce que je leur je raconte quand même un peu l'histoire et je leur dit de repérer la profession et euh:: et euh:: qu'est-ce que je leur demande ↓

ED : le type de femme

IJ : le type de femme ↓ donc finalement je leur donne une consigne alors que:: VOILA et euh à la fin je dis vous devez rire quand même donc c'est (rires) XXX quelque chose que + qu'ils doivent faire alors que voilà + et il y a aussi dedans en fait c'est marrant parce que/on je je réutilise le vocabulaire qu'on vient de voir avant parce qu'il y avait eu un problème de lumière::re je sais pas quoi et je dis et je dis euh vous paniquez ou pas ++ et le fait qu'ils aient RI ça veut dire qu'ils ont compris le vocabulaire

ED : ouais

IJ : et ça ça arrive aussi dans:: s'ils avaient pas ri je me serais dit mince j'ai pas réussi à leur (rires) à leur faire comprendre + voilà

ED : donc euh à la base tu n'avais pas prévu de demander euh quelle était sa profession et le type de femme

IJ : ++ ah OUI comment je l'avais euh::: je suis pas sûre là ++ je sais plus si je l'avais écrit ou pas non je crois pas

ED : d'accord

IJ : j'avais prévu le LIEN en fait euh entre les sentiments l'amour et je SAVAIS vers où j'allais mais pas forcément les:: questions exactes que j'allais leur poser

ED : d'accord ++++ donc là ce sont des échanges sur le film

IJ : ça c'est après la pause

ED : oui

**Passage 6 [01'59 à 02'31]<sup>113</sup>** Donc on était sur l'amour, vous vous souvenez ? Donc on va faire quatre groupes, je vous donne une enveloppe, une enveloppe secrète avec des questions secrètes. Donc vous prenez un papier, vous lisez la question en groupe et vous discutez, d'accord ? [...] On fait encore différents groupes : groupe un, groupe deux [...]

IJ : alors là je lance une:: activité ↑ sur euh une discussion et euh: je change les groupes pour pas qu'ils soient toujours avec les avec leurs voisins et au niveau de la:: par contre je trouve que la consigne et pas assez précise (rires) parce que c'est discutez mais euh on avait vu du vocabulaire de comment donner son opinion dans un autre cours avant ++ j'avais dit qu'on essaierait de pas utiliser je pense que donc je redis ça ++ mais:: je trouve que l'objectif est pas assez: précis mais bon ouais

**Passage 7 [03'28 à 03'25]** Une question, question par question, vous répondez question par question

IJ : oui je rajoute: pour être sûre qu'ils aient bien compris qu'ils devaient prendre UN papier euh au fur et à mesure quoi/parce qu'il y a un groupe je sais qu'ils l'ont pas fait ils ont TOUT déballé

ED : ouais

IJ : et euh: voilà +++ parce que je sais que si on leur (bruit de bouche) enfin le fait qu- le fait de leur donner par enveloppe ++ et de prendre un papier par papier ça les fait un peu durer parce que quand ils ont TOUTES les questions sous les yeux ils ont tendance à dire deux phrases et puis après passer à l'autre alors que je trouvais ça/enfin je le fait X souvent ça + papier par papier ils discutent plus longtemps ++ je trouve

---

113 Reprise à zéro du minutage car il y a eu un changement de cassette. Ce changement a été effectué pendant la pause du cours.

ED : ils avaient déjà fait ça EUX ce groupe là ou pas

IJ : je crois pas non

ED : d'accord ++ okey

IJ : bah en fait euh c'est une autre modalité euh ++ pour euh faire une production quoi mais euh

ED : hum

IJ : je trouve ça euh mieux

**Passage 8 [20'09 à 20'35]** Alors, stop ! On va arrêter la discussion mais vous restez à vos places, restez. Est-ce que vous êtes d'accord dans vos groupes ? [...]

IJ : ah ah ça c'était pas prévu + j'avais pas forcément prévu euh::: qu'on discute en grand groupe du coup mais comme il y avait une question enfin c'est un étudiant qui a:::en fait c'est du coup XX on a discuté en grand groupe après de cette question là + et c'était intéressant aussi

ED : oui

IJ : hum

ED : donc là tu viens de poser la question à quoi peut-on comparer les histoires d'amour il y a plusieurs réponses

IJ : hum hum

**Passage 9 [24'12 à 25'30]** A quoi peut-on comparer les histoires d'amour ? [...] Ben, il y a un chanteur qui compare une histoire d'amour à un voyage en train, d'accord ? Donc, on va voir ça ensemble. C'est un chanteur qui s'appelle Grand Corps Malade [...]

IJ : alors là je fais des gestes là en parlant (en ton rire) je vous ça euh euh::: + (bruit de bouche) j'introduis en fait euh avant la chanson + la comparaison avec euh l'amour avec les:: voyages en train + et donc je leur pose la question pour euh/c'est aussi une forme pour les motiver à écouter la chanson et pour leur DONNER envie et les rendre CURIEUX de ce qu'ils vont/de ce qui va se passer après ++ donc euh+ voilà j'introduis la chanson après

**Passage 10 [25'48 à 27'21]** Il fait du « slam » [...] mais avant de l'écouter, je vous ai prévu un petit exercice [...] votre travail avant de l'écouter, vous allez essayer de trouver les rimes, vous avez compris ? Vous restez par groupe, vous prenez votre feuille mais restez par groupe et par groupe, vous essayer de trouver les rimes à chaque phrase [...] On fait le premier ensemble [...]

IJ : alors là je répète plusieurs fois la:: consigne de trouver les rimes j'explique + j'ai donné un exemple je vois qu'en même temps que je parle il y en a qui + bouge donc je suis pas sûre qu'ils aient tous entendu ++ euh:: (bruit

de bouche) je les laisse par groupe et euh:: oui/et pour MOI c'est aussi une façon de:: qu'ils lisent le texte avant d'écouter donc un peu pour faciliter la compréhension et AUSSI pour toujours leur donner envie de:: d'écouter et de comprendre la chanson ++ parce que souvent aussi on écoute une chanson et il y a des trous et on doit trouver

ED : hum

IJ : mais je trouvais ça intéressant là de le faire avant en fait avec les rimes ++ SURTOUT à ce niveau là en fait

ED : hum

IJ : voilà +++++ et je rajoute à la fin là:: on va voir qui en trouve le plus + mais en fait euh: c'était un peu comme ça quoi + c'était pas ahaha

**Passage 11 [32'12 à 32'19]** Alors on va écouter une fois, bon il y a les images mais vous avez pas forcément besoin de regarder, surtout écoutez.

IJ : (bruit de bouche)+++ euh::: euh oui je dis/j'ai l'impression d'avoir commencé la chanson avant d'avoir terminé ma phrase (rire) +++ et je leur dis que qu'ils ont pas forcément besoin de regarder mais surtout d'écouter + mais bon l'image c'est un petit bonus quand même ça peut permettre de comprendre aussi MIEUX +++++ et voilà

ED : très bien

**Passage 12 [35'22 à 35'58]** Est-ce que vous avez trouvé tout les mots ? [...] Alors on y va, on dit seulement les mots ou on lit tout ? On lit tout, on lit tout ! Qui lit le deuxième couplet ? Allez on y va [...]

IJ : alors il y a plusieurs choses là::: (bruit de bouche) donc on corri::ge ↑ donc je leur demande d'abord de s'ils ont tout trouvé il en a UN qui a tout trouvé ++ et ensuite euh::: au début je dis on va lire on va dire seulement les mots + manquants et puis ensuite je dis hop oh non non finalement je: je on lit tout + mais ça c'est des choses que je prévois pas à l'avance + en fait que je fais au fur et à mesure ça c'est CLAIR tout tout ces enfin BEAUCOUP de choses que j'improvise quoi

ED : hum

IJ : sur les modalités de travail sur les:: les + consignes sur euh:: et et COMMENT le groupe réagit aussi et là LA LA par exemple c'est moi qui ai:: DIT à un étudiant de commencer ++ il y a eu d'autres fois où j'ai dit qui veut répondre mais là c'est moi qui ai dit on commence et puis on continue ↓ voilà/j'ai AUSSI fait euh:: euh enfin si on peut dire ça une blague en disant on va chanter

**Passage 13 [50'08 à 52'06]** C'est vous qui devez écrire un Slam [...] je voudrais juste que vous décidiez par groupe d'un sentiment et après chacun de son côté, vous pouvez faire un couplet sur ce sentiment [...] Oui, deux lignes ou quatre lignes, un couplet et, comme ça, vous vous mettez en groupe au début du cours prochain et vous aurez une chanson, enfin presque.

IJ : d'accord/je dis beaucoup ALORS ça marche ↑ vous comprenez/oui la je veux m'assurer qu'ils aient bien compris l'exercice pour qu'ils le fassent à la maison (bruit de bouche) et:: je LANCE l'exercice mais ils le font chez eux parce qu'on n'a pas le temps donc ça c'est quelque chose que euh j'avais pas PREVUE euh au niveau euh du temps mais je veux quand même faire c'est cette activité ++ donc euh ils ont décidé du sentiment/ils travailleront chacun pour ensuite euh mettre en commun au: prochain cours + donc ils décident A ce- assez rapidement parce que je leur ai pas laissé beaucoup de temps + ils décident du THEME et puis:: ils le font chez eux +++ et euh::: +++ et voilà ++ voilà ↓

## **Cours 2 : L'auto-confrontation porte sur le cours du 21 mars 2012 de 10h45 à 11h45**

**Passage 14 [00'58 à 1'69]** Alors aujourd'hui on va faire plusieurs choses. On va corriger ce que vous avez écrit sur le portrait de francophones [...] on va corriger aussi ce que vous avez écrit sur l'intervention de monsieur [...] Alors c'est important de corriger [...] donc on va passer du temps aujourd'hui à corriger [...] et ensuite on va commencer un nouveau thème [...] j'aimerais bien que certains étudiants qui ont fait un bon travail [...] j'aimerais bien que vous lisiez ce que vous avez fait

IJ : alors là c'est le début du cours ↑ euh:: j'essaye j'ai pris un peu cette habitude euh:: en début de cours de dire ce qu'on va faire dans le cours ++ je trouve que c'est bien que les apprenants ils sachent euh ce qu'on va travailler et:: les objectifs un peu

ED : hum hum

IJ : ça sert aussi à MOTIVER je trouve euh + en début de cours parce que: ils sont quelquefois ils sortent d'un autre bon ça remotive ça remet dans le bain du cours et puis et puis ils savent un peu ce qu'on va faire (elle utilise un ton proche du rire) ça peut peut-être les démotiver j'en sais rien (rires) et puis voilà et puis donc euh c'est vrai que:: dans ce cours là on a passé un peu de temps à corriger mais c'est quand même/ça fait partie du cours aussi + on:: les corrections même si c'est un peu moins drôle c'est important donc euh là dans ce cours-là c'était important de corriger même si on est en cours de culture de corriger la langue ++ euh et puis c'est vrai que c'est la PREMIERE fois que je le fais ça euh (bruit de bouche) par rapport à des travaux qui étaient assez:: BONS de faire LIRE devant les autres + je trouvais ça BIEN parce que ça met en valeur aussi ceux qui ont fait un bon travail et ça peut peut-être motiver les autres + mais c'est la première fois que je le faisais ça d'habitude je dis trop rien sur les autres + QUI a bien travaillé ou pas ++ mais je trouve que ça les valorise quand même +++ voilà

ED : d'accord +++ là je vais te passer un mini fragment et un autre mini passage

IJ : : d'accord

ED : et après je te laisse mettre des mots sur ton action

## **Passage 15 [04'21 à 04'27]** Vous corrigez ! Maintenant !

IJ : (rires)



**[05'22 à 05'41]** (L'enseignante s'adresse à une étudiante) Ce n'était pas le travail demandé, vous recommencez, maintenant !

IJ : oh ahahah oh ça fait pas autoritaire euh:: hum + OUI parce que je voulais qu'ils corrigent parce que je sais qu'ils ont tendance à ran-ger leurs leurs + travaux quand euh:: je + on leur rend + donc LA je voulais VRAIMENT qu'on passe du temps sur la correction et sur euh:: EUX qu'ils travaillent sur leur leur langue (ton souriant) mais c'est vrai que ça fait très euh VOUS corrigez c'est assez euh + autoritaire mais bon (rires) ahaha et:: et oui + mais c'est dans le fait aussi que: ils apprennent une langue mais euh (bruit de bouche) l'ERREUR c'est pas un problème enfin c'est pas un problème de faire des erreurs si on se corrige après mais s'ils veulent euh progresser c'est obligé de passer par là + voilà (rires)

ED : okay donc là il va y avoir un petit problème d'image donc euh c'est normal

IJ : ah

ED : bon c'est pas normal mais euh il faut faire avec (rires)

IJ : d'accord

**Passage 16 [07'37 à 07'53]** vous le refaites maintenant [...] vous corrigez maintenant !, une autre fois et s'il y a des questions, je vous écoute.

ED : ça aurait dû être collé aux autres fragments

IJ : d'accord

ED : (rires) évidemment donc si tu veux ajouter quelque chose +

IJ : donc là euh ma voix elle est:: euh j'ai l'impression de beaucoup + hacher les mots en fait ++++ de mais bon c'est XX c'est la façon de parler à ce moment-là ouais je dis euh je sépare BIEN les mots et OUI je je me rends disponible pour euh:: s'ils ont des questions et individuellement du coup

ED : hum

IJ : parce qu'ils sont beaucoup aussi dans ce groupe là alors c'est pas toujours évident mais LA je voulais qu'ils me + qu'ils se questionnent sur leurs erreurs et que:: on puisse les corriger ++ peut-être pas TOUT parce que c'est + sinon on on on aurait passé trois heures mais + un peu en tout cas ++++ mais si j'allais pas les voir forcément + ils se pos- ils ne lèveraient pas forcément la main + j'étais obligée d'aller leur demander pour euh/et puis OUI euh ils y avaient des questions mais ils ne demandaient pas forcément d'eux-mêmes

ED : hum

**[19'31 à 20'00]** (l'enseignante s'adresse à une étudiante) Vous pouvez réécrire une autre fois, corrigez, d'accord ?  
[...] oui sur un autre papier, vous réécrivez avec aucune erreur [...]

IJ : +++++ ouais là euh c'est le fait de d'améliorer son écrit et de + de ré- de prendre le TEMPS de réécrire sans erreurs/et je trouve ça BIEN aussi d'avoir des:: ++ souvent leur feuille ils écrivent mal ou ils corrigent dessus mais du coup ils ne voient plus rien donc le fait de réécrire sur une autre feuille c'est intéressant aussi mais bon:: ils ne le font pas forcément hein + c'est un conseil (ton rire) que je leur donne moi mais voilà

ED : donc juste avant un étudiant vient de lire le portrait

IJ : hum hum

ED : ce qu'il avait écrit

**[25'04 à 25'28]** Bravo, vous pouvez l'applaudir. Très bien, est-ce que vous avez encore des questions sur vos portraits [...] vous pouvez me le redonner pour que je regarde s'il ne reste pas d'erreurs, ok, c'est important que vous vous corrigiez pour que vous progressiez [...]

IJ : là je répète voilà encore que qu'ils peuvent réécrire que que je peux les corriger +++ et euh je leur montre aussi l'objectif et la la + l'INTERET de faire ça/il y en a aucun hein qu'il l'ait fait (rire) donc euh:: (bruit de bouche) donc voilà après euh c'est EUX qui doivent travailler quoi ↓ nous on peut on a beau tout faire euh s'ils ne travaillent pas de leur côté euh

ED : hum

IJ : voilà + le travail en classe ne suffit pas quoi +++ et même si on les moti::ve à fond et tout euh si EUX euh: s'ils restent passifs par rapport à leur apprentissage euh enfin ils s- + ils progresseront pas beaucoup quoi ++ voilà

ED : okey

**Passage 17 [27'41 à 27'58]** Okey (rires de l'enseignante quand elle se voit dire okey) [...] On va regarder ensemble, je vous l'ai mis sur un document, on va regarder ensemble et on va corriger ensemble, j'ai pas de corrigé, on va faire beaucoup de corrections aujourd'hui [...]

IJ : alors LA euh parce que je voulais pas corriger un AUTRE document qu'ils avaient fait enfin en GROUPE mais bon je voulais pas que ce soit trop redondant donc/c'est la première fois aussi que je faisais ça de le mettre sur vidéo et qu'on corrige ensemble + et je trouvais que c'était bien que ça donnait:: un nouveau souffle à la correction + et du coup euh:: ils étaient ENSEMBLE pour corriger bon après c'est souvent les mêmes qui participent MAIS visuellement ils pouvaient voir euh:: les erreurs euh les corrections apportées ↓ +++++ voilà et donc il y avait pas mal de:: il y avait des erreurs que j'avais oubliées de surligner donc on a corrigé au fur et à mesure +++ c'est des travaux de groupe aussi donc ça changeait un peu +++ mais c'était ++ c'était:: je le referai ça je pense + de corriger ensemble

**Passage 18 [30'11 à 31'02]** Est-ce que tout le monde voit, vous vous avez, vous ne voyez pas ? Est-ce que tout le monde voit ? [...] ça va ? Bon, je vous écoute, ici (elle indique à l'écran à l'aide de la souris les surlignés en jaune)

IJ : oui, je voulais m'assurer (rires) que tout le monde voyait bien euh et que tout le monde puisse participer (bruit de bouche) euh:: et je voulais que ce soit EUX vraiment qui corrigent quoi donc ce ne soit pas moi qui explique mais que ce soit eux qui se corrigent ++ et je corrigeais au fur et à mesure +++ LA je pense que c'est (bruit de bouche) là-dessus je pense que c'est l'intérêt du tableau euh numérique en fait

ED : hum

IJ : là moi je connais pas mais je pense que l'intérêt c'est de pouvoir faire au fur et à mesure comme ça quoi (bruit de bouche) bon c'est la forme un peu euh (rires) ancestrale (rires)

**Passage 19 [50'02 à 51'00]** Alors nous allons passer à un autre thème qui est le parcours étudiant, qu'est-ce que ça veut dire un parcours ? [...] Alors (elle va écrire au tableau « parcours étudiant » en majuscules) Alors, qu'est-ce que c'est un parcours ? [...] la durée des études, oui, pourquoi pas oui, qu'est-ce que ça veut dire d'autre ? Qu'est-ce que vous avez dans votre dictionnaire [...]

IJ : (elle sourit) +++ alors là je lance le deu- le THEME parcours étudiant je lance la question et après je fais autre chose + j'éteins l'ordinateur + mais BON c'est pas grave ça leur laisse le temps de de:: réfléchir un peu euh:: je le NOTE au tableau pour qu'ils le visualisent et qu'ils comprennent bien + les MOTS euh:: donc j'écoute les propositions qu'ils me font je sais qu'ils regardent tous dans leur dictionnaire euh voir ce que ça veut dire ça c'est un peu un combat à chaque cours que + de pas avoir le nez dans le dictionnaire + et ce n'est pas toujours évident + et donc ENSEMBLE on va définir ce que ça veut dire parcours et ça lance euh le thème

ED : hum +++ donc là les étudiants parlent de bals de soirées

IJ : (rires) à oui

**Passage 20 [55'23 à 57'14]** Alors, ce qu'on va faire ici, on va passer plusieurs cours sur le parcours étudiant, on va d'abord voir aujourd'hui ce que c'est une université en France, et oui, c'est important [...] comment c'est organisé [...] On va aussi parler les semaines suivantes de CV et de lettre de motivation, ça vous intéresse ? Et vous allez aussi parler avec des étudiants [...]

IJ : là je lance le thème/je donne les un peu les sous-thèmes euh du parcours étudiant je dis ce qu'on va faire euh (bruit de bouche) dans cette thématique ↑ euh + je fais des gestes en même temps (ça la fait sourire) et::: et voilà je décris +++ pour qu'ils sachent un peu à quoi se tenir de:: dans ce:: dans les prochains cours ↑

ED : ça dure combien normalement ça c'est un::BLOC on va dire

IJ : OUI++ ça dure euh QUATRE séances + à peu près

ED : d'accord

IJ : mais:: un peu plus des fois

**Passage 21 [57'21 à 58'30]** Alors, on va voir maintenant si vous connaissez l'université. Je vous ai prévu comme pour la francophonie un quiz que vous allez faire en groupe, des questions sur l'université en France et des sigles. Vous savez ce que c'est des sigles ? Les sigles, par exemple, qu'est-ce que c'est la BU ? [...] et bien BU c'est un sigle et il y en a beaucoup. Je vous donne ça, vous essayez de le faire en groupe et puis ensuite on répondra aux questions ensemble (elle distribue les photocopies)

IJ : (bruit de bouche) alors là je lance une un QUIZ sur l'université c'est-à-dire que AVANT de: je voulais avant de leur balancer un peu les les informations je voulais qu'EUX ils réfléchissent (bruit de bouche) euh et qu'on puisse ensemble répondre aux questions donc je leur donne les consignes par grou-pe euh + je donne un exemple pour dire aussi ce que c'est un SIGLE ce que c'est bé u et puis euh:: et puis voilà je lance l'activité par groupes donc là je les laisse l'ai l'impression avec leur voisin je:: je DECIDE pas des groupes

**Passage 22 [58'30 à 59'02]** Vous fermez tous les dictionnaires, vous rangez tous les dictionnaires et les portables, merci (quelques minutes passent) vous rangez les dictionnaires, sauf le français, ça vous avez le droit [...] alors vous pouvez faire des pronostics

IJ : ah OUI là c'est un complément de/par rapport à la consigne/mais on se BAT parce qu'ils ont tous un dictionnaire ou un portable + et ils ont tous tendance à regarder d'abord euh avant de réfléchir et c'est pas + BON quoi ça ne les aide PAS en fait dans la compréhension ++ par contre il y en a une qui a un dictionnaire euh FRANCAIS français français + donc ça c'est plus intéressant ++ (rires) je trouve hum

ED : hum hum

### **Cours 3 : L'auto-confrontation porte sur le cours du 21 mars 2012 de 11h45 à 12h45**

**Passage 23 [06'58 à 07'15]** Alors je vous ai préparé un powerpoint et vous allez trouver la réponse aux différentes questions, d'accord ? Est-ce que je vous donne les papiers maintenant ou est-ce que vous écoutez. Alors avant je voudrais que vous me disiez les réponses que vous avez trouvées. Pour vous c'est quoi l'université ? Qui a trouvé la définition ?

IJ : alors LA euh:: je je commence plusieurs choses et euh et en fait je DECIDE sur le moment dans quel ordre je vais faire les choses (ton sourire) c'est-à-dire que: au début je voulais lancer le powerpoint mais en même temps je voulais qui + qu'ils me disent ce sur quoi ils avaient réfléchi par groupes et puis en même temps j'hésitais à leur donner les papiers du powerpoint en même temps + je me disais s'ils ont pas les papiers ils ne vont pas regarder/enfin bon donc je décide finalement qu'on réponde ensemble aux questions + RAPIDEMENT pour pas passer trop de temps parce que je SAIS qu'on va y revenir après +++++ donc voilà +++ mais euh je décide sur le moment ça

**Passage 24 [10'58 à 12'25]** Bon, allez ! Je vous donne, je vous ai copié le powerpoint. Vous pouvez écrire à côté s'il y a d'autres informations, d'accord ? Il y a deux feuilles, je vous les fais passer, vous prenez deux feuilles (elle s'adresse à une étudiante) attendez, comme ça, ça va aller plus vite (elle donne la moitié du paquet de photocopies à l'autre côté de la salle) vous prenez deux feuilles

IJ : donc là je distribue les feuilles + pour qu'ils aient une trace pour que tout le monde ait aussi la même base c'est pour ça aussi que j'ai imprimé euh le powerpoint pour qu'ils aient toutes les informations enfin X les informations importantes (bruit de bouche) je distribue mais:: ça c'est:: pour éviter que X le temps que ça fasse le tour des fois c'est X ça met du temps + donc je sépare le paquet en deux et: ça va un petit peu plus vite +++ voilà

ED : et:: tu avais prévu qu'ils qu'ils qu'ils écrivent au début tu non

IJ : OUI oui oui j'avais imprimé le powerpoint de façon à ce qu'ils aient de la PLACE pour écrire + en plus des informations ++ ce qu'on va expliquer quoi +++ c'est la PREMIERE fois que je fais un powerpoint euh en cours de fle ++ mais c'est en discutant avec des collègues et tout et + ils disaient que:: LA quand c'est quelque chose sur la ++ c'est pas un cours magistral mais c'est quand même quelque chose où il y a beaucoup d'informations + et donc euh c'est aussi intéressant de: d'utiliser euh ça mêle si je voulais que ce ne soit pas trop euh je ne voulais pas être la seule à parler quand même (bruit de bouche) mais euh++ bon voilà c'était un choix euh que j'avais fait

**Passage 25 [12'27 à 12'50]** On va d'abord voir qu'est-ce que c'est une université [...] dont l'objectif est la production du savoir, sa conservation et sa valorisation et sa transmission. Regardez au tableau, c'est mieux je pense, c'est ici [...] alors on explique tout ça, les mots, production ça veut dire quoi ?

IJ : oui là je m'en doutais que (ton rire) en leur donnant les papiers euh ben ils allaient regarder les papiers euh plus que le:: tableau + alors que c'était plus facile à lire sur le tableau euh:: donc on lit ensemble et puis je voulais expliquer pour euh reformuler un peu ce que ça signi::fiait + euh:: + voilà donc on va expliquer les mots euh importants

**Passage 26 [12'50 15'00]** Production, produire du savoir [...] transmission ça veut dire quoi ? Transmission c'est le verbe transmettre et donc transmettre, c'est dire les informations donc enseigner, transmettre les savoirs c'est enseigner les savoirs aux étudiants [...] mais aussi c'est la recherche, la conservation et la valorisation du savoir, d'accord ? C'est tout ça les universités, ce sont des établissements publics, ça veut dire quoi publique ? (réponse d'une étudiante : pas privé) C'est pas privé oui d'accord [...] qu'est-ce que ça veut dire autonomie (les étudiants ne répondent pas et ne regardent que leur feuille) OK, stop ! Vous laissez vos feuilles ! Vous regardez ici ! D'accord qu'est-ce que ça veut dire autonomie ?

IJ : oui bah oui c'était:: c'était pas facile +++++ de: en même temps qu'ils suivent qu'ils écrivent qu'ils regardent au tableau et qu'ils participent ça faisait je pense beaucoup de choses en même temps et puis avec des mots quand même PAS:: évidents évidents et::: et::: voilà du coup j'ai un peu stoppé pour qui::: qu'ils participent et qu'ils regardent au tableau +++ et donc on a expliqué des mots + je voulais que EUX partici- enfin: EUX: on on construit ensemble la définition + mais euh:: c'était peu- c'était pas évident +++++ et je vais répéter plusieurs fois euh: par exemple transmission je vais/je répète euh que c'est enseigner je SIMPLIFIE en fait les mots

**Passage 27 [32'19 à 32'31]** Alors maintenant l'Université d'Angers [...] un petit historique, au XIème siècle [...] en 1337 l'École d'Angers devient université

IJ : bon là euh je lis un peu les informations du powerpoint ++++ mais euh:: ouais je fais des gestes aussi euh en même temps (bruit de bouche) et l'intonation et euh je remarque que:: je rythme un peu les phrases ou j'insiste sur des mots

ED : ça c'est la deuxième partie du powerpoint si je ne me trompe pas c'est bien ça

IJ : euh OUI oui oui oui

**Passage 28 [42'48 à 43'01]** Bon, vous ce qui vous intéresse c'est (elle signale au tableau) les services communs, ce qui est important pour vous c'est ça, et les composantes (elle les signale au tableau, elle fait un geste qui entoure les composantes) et quand même de savoir le nom du président c'est bien !

IJ : là je les aiguille un peu parce que: ben il y a beaucoup d'information et:: ça m'a enfin ils sont ils ne sont pas obligés de TOUT retenir + mais je trouvais quand même ça intéressant de leur donner l'organisation générale + mais je leur DIS que EUX en temps qu'étudiants c'est XX ce qui:: est important c'est ça et ça +++++ pour pas qu'ils apprennent tout euh ça sert à rien

ED : hum les pauvres

IJ : hum

**Passage 29 [46'30 à 47'09]** alors est-ce que vous connaissez maintenant des étudiants français, qui connaît des étudiants français ? [...] et bien votre travail pour la semaine prochaine, c'est d'aller discuter avec un étudiant français [...] qu'est-ce que vous avez envie de savoir sur les étudiants français ? [...] (elle s'adresse à une étudiante) pourquoi vous dites pas du tout ? Ça ne vous intéresse pas de discuter avec des étudiants français ?

IJ : (rires) euh euh::: LA donc je voulais que ce soit un peu plus concret aussi enfin c'était bien de voir des informations mais je voulais aussi que ce soit PRATIQUE euh et qu'ils rencontrent des étudiants euh + alors c'est pas FACILE parce que nous on n'est pas sur le campus si on avait été sur le campus euh je pense que ce serait plus facile pour eux d'échanger mais LA je voulais quand même qui::: il y en a qui en connaissent et d'autres qui:: pouvaient en rencontrer quand même euh ++ aller sur le campus ou à la bibliothèque ou quoi donc euh allez les/aussi les rendre CURIEUX aussi de savoir comment ça se passe pour les étudiants parce que nous c'est:: ce qu'on dit en cours ce n'est pas forcément euh en pratique ce qui se fait donc euh donc voilà donc euh j'essaye de les motiver pour aller discuter avec des étudiants français + et il y en a UNE qui me dit que NON ça ne l'intéresse pas

**Passage 30 [47'40 à 48'57]** Alors je vous réexplique, moi c'est bien, je vous parle de l'Université mais je pense que c'est intéressant aussi pour vous de discuter avec les étudiants français pour connaître un peu la vie étudiante et puis, pour vous, que vous ayez une idée parce que vous allez étudier en France d'accord ? [...] parce que ça c'est bien mais c'est de la théorie après en pratique comment ça se passe ? [...] Qu'est-ce que vous avez envie de savoir [...] on y va on fait ensemble les questions ? Et c'est vous qui irez discuter avec eux

IJ : là j'ai pas compris en fait qu'il y avait une étudiante qui me DONNAIT une question et qu'en fait euh enfin ++ j'ai fait comme si c'était une autre question et en fait euh ça faisait partie de l'activité + donc là euh euh l'activité c'était qu'ils aillent discuter mais je voulais quand même CIBLER un peu un petit peu les questions + pour ensuite retravailler dessus au cours suivant donc on fait ensemble euh les questions à poser aux étudiants français + et là du coup c'est en grand groupe +++ c'est aussi pour cibler un peu euh le thème +++++ et c'est aussi les les c'est aussi les laisser libres je vou- de X curieux des des questions qu'ils avaient envie de poser c'était vraiment LIBRE les questions donc ils pouvaient poser ce qu'ils voulaient + mais ils ne sont pas très très curieux

**Passage 31 [54'55 à 55'15]** C'est déjà pas mal. Donc vous avez tous écrit les questions ? Vous devez tous et, c'est obligatoire, allez voir un étudiant minimum et discuter avec lui [...] vous pouvez aller sur le campus à Saint-Serge, à Belle-Beille ou autre part [...] et donc la semaine prochaine on verra, on fera des statistiques sur les étudiants français

IJ : alors là on les a notées aux tableaux: + j'écris mal au tableau + euh: euh:: je voulais m'assurer qu'ils avaient BIEN compris l'exercice aller discuter avec les étudiants et + que l'objectif c'est qui:: qu'on mette en commun au au cours suivant + c'est-à-dire que si personne est allé discuter euh:: on ne pourra pas faire l'activité suivante en fait

ED : hum

IJ : c'est ce qui s'est un petit peu passé en fait ++ parce que certains n'avaient pas euh n'étaient pas allés donc c'est pour ça c'est un peu euh jouer sur l'activité suivante +++++ voilà c'est la fin du cours je pense

ED : c'est bon, c'est la fin du cours et du visionnage oui on a tout vu (rires) donc euh est-ce que TOI spontanément tu veux ajouter quelque chose

IJ : euh non ↑ non ça va + c'est intéressant

ED : euh donc euh tu as pu su-po-ser que ma consigne ma con- que mon SUJET justement porte : sur les consignes

IJ : oui

ED : donc pour finir euh une dernière question + est-ce que tu as:: tu t'es reconnue pas tu t'es reconnue bien sûr mais est-ce que tu as RECONNU euh des choses que tu fais habituellement dans dans dans la consigne dans comment TOI tu gères la consigne en cours est-ce qu'il y a des choses ou tu:::dis ça voilà CA ça fait partie de ma pratique

IJ : euh:: OUI oui oui oui oui je me reconnais après euh oui oui c'est clair après je remarque que:: euh des choses que j'ai BIEN préparées et que j'ai bien en tête et d'autres choses que j'improvise dans la classe euh sur les consignes XX sur la MANIERE de:: de DIRE la consigne + après il y a des automatismes euh qui viennent au fur et à mesure c'est par exemple DONNER des exemples je crois que je le fais ÇA de X de ma- de plus en plus euh automatiquement il y a D'AUTRES consignes où je décide un peu sur place euh comment:: on fait quoi

ED : okey

IJ : voilà mais euh par exemple là je ne l'ai pas écrite j'ai/ j'écris rarement au tableau la consigne par exemple

ED : hum hum

IJ : ah oui c'est: très rare quand j'écris la consigne au tableau ou alors c'est X à des petits niveaux mais euh ou:: mais je la REPETE souvent par contre et je leur DEMANDE s'ils ont bien compris ++ ça c'est:: oui je me vois répéter

ED : d'autres choses à ajouter sur la consigne

IJ : j'ex- j'ai l'impression d'expliquer:: pourquoi on fait + quelquefois de: pour leur donner l'objectif un peu du travail et pas que ce soit euh FERME dans un exercice ou une activité

ED : hum

IJ : donc qu'il y a un LIEN avec ce qu'on fait quoi +++ voilà

ED : et tu tu le fais toujours ou tu tu sais pas je veux dire euh

IJ : de faire le lien

ED : ouais de leur dire euh:: où ils vont euh ou ça dépend des

IJ : de plus en plus + ouais non j'ai l'impression de le faire de plus en plus d'expliquer euh/de VOIR un peu plus loin que le cours en fait ou même DANS le cours quand c'est un cours de trois heures de donner un peu la vision globale au début quoi

ED : hum

IJ : ouais ça MAIS c'est venu petit à petit je ne le faisais pas au début

ED : et tu sais quelle a été le déclic pour euh::

IJ : OH c'est en parlant en équi::pe quoi en disant que c'était intéressant de NOTER ou de di::re les objectifs du cours et de ss/d'avoir une vision un peu euh/ça fait partie aussi de du peut-être pour motiver la classe le groupe euh ++ voilà ↓ MAIS les les CONSIGNES en tant que telles euh je les prépare pas forcément à l'avance quoi +++

ED : et ça c'est parce que:: c'est p- par rapport à l'expérien::ce ou:: tu les notais avant plus mainte-

IJ : NON

ED : non ou euh:::



IJ : non je crois que je les ai jamais notées ++ mes prépa de cours euh:: +++ elles sont assez succinctes quoi (rires) à la limite euh je note pas beaucoup de choses euh il y a des choses ++ euh:: il y a des choses euh que MAINTENANT je sais comment je vais les expliquer ↓ + et puis euh et puis il y a des fois où ben j'avais pas préparé:: et puis ben ça s'est pas super bien passé (rires) parce que voilà mais c'est en faisant aussi qu'on apprend et qu'on sait un peu plus euh hum/par rapport aux consignes je sais pas si ça RENTRE mais euh par rapport à:: l'explication ou:: par exemple expliquer un mot de vocabulaire ou donner une consigne + je sais que:: j'essaye de plus en plus de X d'être CONCISE dans les explications + et que ce soit simplifié + QUITTE à prendre un moment de réflexion avant de répondre ou avant de donner une consigne ++ pour que ce soit le plus CLAIR possible quoi +++ ++ mais c'est peut-être PLUS dans l'explication du lexique ça ++ je sais pas comment dire euh

ED : ouais j'ai pas compris en fait

IJ : euh quand on nous pose une question euh qu'est-ce que ça veut dire CA

ED : hum

IJ : j'essaye de:: +++ de trouver soit UN mot synonyme ou UN exemple pertinent mais pas donner une explication qui dure cinq minutes parce que euh on les perd

ED : OUAIS

IJ : voilà et les consignes j'essaye de faire pareil de d'essayer que ce soit le plus CLAIR possible pour qu'ils comprennent et qu'ils puissent faire le travail ++++ et c'est pas toujours évident hein

ED : okey

IJ : voilà

ED : c'est bon ↑

IJ : OUAIS

ED : et bien je te remercie

### ENTRETIEN 3

**Informatrice :** VV

**Enquêtrice :** ED

**Date :** 15 mai 2012

**Durée :** 2h18

**Lieu :** bureau de l'enseignante

#### **Cours 1 : L'auto-confrontation porte sur le premier cours observé le 20 mars 2012 à 10h45**

ED : Donc nous allons passer au visionnage de la première séance

**Passage 1 [0'53 à 01'16]** (les apprenants vont réaliser un test) Je vous laisse jusqu'à 11h15 [...] il y a six questions je vous conseille de lire toutes les questions avant de commencer [...]

VV : Alors, là + qu'est-ce que je fais donc

ED : Oui

VV : Euh je lance le test donc c'est le tout début du cours, je donne les consignes de la passation du test qui sont à la fois des consignes méthodologiques, que, par exemple lisez toutes les questions jusqu'à la fin parce que j'ai constaté que ++ ils le faisaient pas et puis que + ça les mettaient dans la panade parce qu'ils n'arrivaient enfin ils géraient mal leur temps et puis je je oui des questions d'ordre pédagogique aussi le temps, la durée de l'examen, voilà, voilà, et puis: des considérations aussi par rapport à la triche donc je m'assure qu'il y a plus rien sur la table que euh+ bon, là je me rends compte que j'ai laissé un portable à quelqu'un c'est c'est pas c'est pas bon, parce que même si je lui demande que c'est que pour l'heure évidemment il va me dire que oui oui donc bon là c'est une faille

ED : C'était euh leur premier leur premier test avec toi

VV : Oui oui

ED : D'accord

VV : Excuse-moi juste euh (l'informatrice va coller un papier sur la porte pour ne pas être dérangées)

**Passage 2 [03'56 à 04'33]** Alors on va reprendre notre travail de la semaine dernière. On corrigera bien sûr le test la semaine prochaine ensemble. On reprend notre travail sur le dossier de spécialité, qu'est-ce que nous avons fait la semaine dernière ? Rappelez-moi (les apprenants parlent de mémoire et de rapport de stage). Oui, on les a comparés et [...] quelle est la différence entre un dossier, un mémoire et un rapport de stage, rappelez-moi maintenant les différences, à quoi ça sert ?

VV : Là + c'est une question euh avant enfin c'est POUR enclencher une activité euh un ++ l'activité que j'ai préparée pour ce cours et c'est pour rappeler euh, pour que les ETUDIANTS se rappellent ce qu'on a fait au cours précédent donc, c'est +++++ là aussi c'est à force de constater que + qu'ils font pas le lien, qu'ils ne se

souviennent pas, voire qu'ils ne LISENT pas leurs notes et leurs cours d'un cours à l'autre ben je:: j'essaye de forcer à le faire à chaque fois, des fois ça s'y prête pas mais là c'est c'était + le lien est + absolument INDISPENSABLE à faire et en plus là hum je vois que + euh ça me permet de palier à certaines lacunes à des choses qui n'ont pas comprises le cours précédent et AUSSI à rappeler enfin à + répéter des informations ESSENTIELLES qui:: que des étudiants absents n'ont pas eu au cours précédent donc EUX ça leur permet aussi de raccrocher les wagons donc bon ça a plein d'objectifs différents et du coup je me suis rendue compte à cet instant là que qu'ils avaient MAL fait la distinction entre les trois travaux universitaires donc c'était euh vraiment indispensable ↓

**Passage 3 [09'25 à 09'47]** Donc c'est une des raisons pour lesquelles un dossier est moins important qu'un mémoire. Un mémoire c'est beaucoup plus long, comme un travail plus lourd, plus approfondi, d'accord ? Vous voyez bien la différence, oui ? Il y avait besoin de réviser, de récapituler tout ça j'ai l'impression

ED : Alors je vais juste m'arrêter ici, pour que tu puisses commenter l'instant précédent

VV : hum, alors là je:: (rire) bah, c'est la fin de de l'activité que je viens de lancer et:: et:: je dis pour MOI mais en fait c'est pour la classe aussi euh ben il y en avait besoin ↑ de récapituler tout ça maintenant je SAIS pertinemment quand je le dis que euh ils ne le comprennent pas ce que je suis en train de dire euh là j'agis un peu comme une enseignante qui serait face à une classe d'étudiants natifs qui comprennent tout ce que je peux dire mais à mon avis là ils n'ont pas compris récapituler euh ils ont peut-être compris juste besoin il y avait besoin mais euh mais je suis pas sûre qu'ils perçoivent toutes ces cette finesse là euh et puis:: ben je leur montre aussi ben j'utilise les les exemples d'ouvrages universitaires que j'ai:: empruntés ben des rapports, des mémoires, pour que vis- pour qu'ils se rendent compte que + on peut voir la différence aussi ++ d'épaisseur

ED : hum, très bien

**Passage 4 [09'47 à 11'23 ]** Alors on va continuer, on va aujourd'hui observer les pages de garde, d'accord ? Seulement la première page. Donc la semaine dernière vous avez étudié les différentes parties qui constituent un dossier, un mémoire et un rapport de stage et aujourd'hui on va se focaliser sur la première page (échanges avec une étudiante). Alors vous allez travailler tous les trois (formation de groupes, distribution d'exemples de dossiers de mémoire et de rapport)

VV : Alors là je réponds à une question d'une étudiante qui demande des précisions sur euh les termes mémoire rapport de stage euh dossier pardon pas rapport de stage et:: et ben je me rends compte que hum, c'est pas si évident que ça pour eux tel que bon aussi évident que ça peut me paraître à moi que::: ce que je sais MOI euh : c'est que + en fonction du domaine et de la spécialité des études qu'ils feront ben il y a des enseignants qui ne font pas cette même distinction entre dossier mémoire on peut demander un mémoire pour un cours et puis un dossier pour l'ensemble de la formation donc j'ai TOUT ça en tête mais là j'essaye de faire des cases pour les aider à de de classer et d'organiser la connaissance et le savoir pour les aider à mieux comprendre mais BON c'est un peu c'est pas évident comme cours parce qu'on sait bien que ce qu'on est en train d'enseigner va peut-être (rire) euh être réfuté et changé l'année prochaine mais bon au moins pour ce cours ils ont conscience que c'est ce que j'attends et c'est ce que je leur enseigne et puis ensuite ben je lance l'activité euh suivante euh:: et je me rends compte que euh (bruits de bouche) que la question que: AA pose à ce moment là aurait pu intéresser tout le monde à ce moment là et je m'adresse d'avantage à elle alors que je que je DEVRAIS dans ces moments là davantage euh ben/rendre plus collective ↑ la la réponse et puis: reformuler la question de AA et puis dire et ben voilà ma réponse

pour que tout le monde cerne bien parce que je suis sûre qu'il y en avait d'autres dans la classe qui qui auraient peut-être eu la même question euh donc ensuite je lance l'activité et je les répartis euh par groupes et pour gagner du temps et ben je les répartis et je leur dit c'est vous ensemble et vous ensemble vous ensemble plutôt que d'attendre ↓

**Passage 5 [13'08 à 13'38]** Alors je vous dis la consigne quand même parce que là vous avez seulement le dossier à observer. Vous avez un document à compléter comme la semaine dernière. Vous observez ce que vous trouvez sur la première page des dossiers, rapports de stage et mémoires.

VV : Alors là je me rends compte que euh enfin je me rends compte +++ oui +++ oui je me rends compte que euh je les ai mis en petits groupes mais ils ont les dossiers donc ils ont les supports à observer mais ils n'ont pas la fiche euh la fiche euh pédagogique qui accompagne et qui euh qui donc euh qui COMPORTE l'activité que je leur demande DONC je::: rectifie j'ai envie de dire le tir je sais pas s'il y a un ordre à à::: à respecter d'abord la fiche puis les placer mais en tout cas là c'est comme ça que j'ai fait et: du coup je rectifie en en les en leur donnant le document et là je passe de groupe en groupe pour donner la consigne euh: (souffle) je sais pas si c'est::: (hésitante) terrible euh on a plutôt tendance à donner les consignes de manière collective euh: là je: + je je vais dans chaque groupe et et: et je réexplique à chacun euh +++ je SAIS que euh ils sont plus concentrés quand je vais les voir euh individuellement enfin quand je vais les voir en sous-groupe ils M'ECOUTENT davantage que quand je suis en:: devant la classe entière +++++ ils doivent se sentir plus concernés ↑ je sais pas ↓

ED : hum

**Passage 6 [26'36 à 28'44]** On corrige ensemble ? On met en commun ? [...] Alors vous avez trouvé le nom de l'université à chaque fois ? [...] à votre avis c'est indispensable, facultatif ou pas nécessaire [...] le nom de l'étudiant vous l'avez trouvé à chaque fois ?

VV : Alors là c'est une correction collective mais ils sont ils restent placés en sous-groupes euh:: collective et là je demande à tout le monde ben voilà qu'est-ce que vous avez mis + à ce moment là ça se gère plus ou moins bien mais là ça ça se passe bien euh quand je dis ça se gère plus ou moins bien c'est que parfois ils répondent tous en même temps, on n'entend rien et là c'est pas terrible mais LA ça se passe bien et puis::: et puis c'est aussi euh une activité là quand je leur demande si c'est obligatoire euh: nécessaire pas nécessaire facultatif ou pas nécessaire ça fait appel à leur euh BON SENS à leur jugeote donc euh c'est aussi une manière de les interpeller PERSONNELLEMENT ben eux est-ce que c'est nécessaire ou pas nécessaire POUR EUX plutôt que ce soit moi qui dise ben il FAUT faire ça il FAUT faire ça et du coup ils ont à peu/ fin quasiment à chaque fois la bonne réponse parce que ils ils ont la même chose dans leur pays et et ils se doutent bien que c'est c'est comme ça ici aussi donc euh voilà

**Passage 7 [33'54 à 36'58]** Alors maintenant vous allumez vos ordinateurs et vous allez élaborer votre page de garde de votre dossier [...] est-ce que vous avez une clé usb ? Non ? Donc vous avez accès à votre boîte mail donc vous pouvez m'envoyer votre travail [...] pour que je puisse [...] vous l'enregistrer et vous le redonner la semaine prochaine. A l'avenir je vous invite à venir avec une clé usb, d'accord ? à partir de maintenant on va rédiger à chaque cours, une petite partie du dossier [...] Allumez vos ordinateurs, vous pouvez venir à deux par ordinateur ou une personne ce serait mieux

VV : Alors là je lance euh:: une deuxième activité euh:: avant de la lancer ↓ ++ ah OUI je voulais dire je leur demande s'ils ont des questions alors euh (rire) ça peut paraître étonnant parce que je leur laisse pas beaucoup de temps en fait pour réagir et puis me poser leurs questions avant de lancer la suite je::: sauf quand:: de manière générale sauf quand j'attends et que j'ai anticipé les questions qu'ils peuvent me poser là je leur laisse du temps et je les + amène petit à petit à me poser les questions qu'ils DOIVENT se poser mais sinon souvent je raccourcis le temps parce que je me DOUTE que les questions vont venir après

ED : hum

VV : donc euh: BON c'est une manière de gagner du temps aussi parce qu'on peut pas attendre cinq minutes à chaque fois qu'ils réagissent et qu'ils se disent ah ben oui je me pose une question (bruits respiration) moi je sais bien que chacun évolue à son rythme et euh: qu'ils sont tous différents donc euh ben, s'ils n'en ont pas là X viendra quand j'irai les voir qu'ils seront à leur ordinateur individuellement et c'est une situation aussi qui est privilégiée en fait où ils peuvent me parler qu'à MOI et au moment où je passe les voir quand ils travaillent individuellement à l'ordinateur DONC bon ben voilà aussi une des raisons aussi pour lesquelles je passe assez rapidement sur cette étape là ensuite je lance la deuxième activité qui va se faire donc non pas en sous-groupe mais individuellement avec un ordinateur et là ben je donne la consigne (elle commence à sourire) de manière un peu:: euh euh euh pouf comment dire pas pas pas euh dans L'ORDRE dans lequel euh je pourrais l'écrire sur une fiche de prépa (rire)

ED : hum

VV : d'abord je leur dis euh vous allez euh vous allez travailler sur ordinateur euh vous allez faire ça ensuite je leur rappelle oui c'est individuel et par deux si vous voulez mais bon c'est mieux tout seul ensuite je leur demande s'ils ont leur clé USB alors là pour l'anecdote j'avais pas anticipé cet aspect là de euh des choses donc là euh la clé usb c'est là au moment où j'y pense que j'en parle ça fait en plus rajouter↑ un élément de euh de cet exercice là au milieu de ma consigne ↓ c'est pas très heureux mais euh mais BON je me dis au moment où j'y pense là clairement ET ben c'est une question matérielle purement matérielle où est-ce qu'ils vont enregistrer le travail qu'ils vont faire euh j'avais bien pensé qu'ils allaient le faire sur informatique ça c'est je l'ai pas (rire) je l'ai pas décidé au dernier moment mais je me suis pas dit où est-ce qu'ils vont l'enregistrer DONC je leur propose de me l'envoyer et puis par la suite pendant le cours je vais leur dire ben non vous pouvez vous l'envoyer à vous-mêmes ce qui est plus cohérent et plus pertinent et ils vont être un peu perdus là dessus + et du coup j'avais pas du tout anticipé ça + et puis:: VOILA je me rends compte que je leur balance un peu tout d'un coup et puis bah c'est à eux après de trier euh je leur dis à la fin ALLEZ ALLUMEZ VOS ORDINATEURS (rires) euh ce que je fais toujours dans ce genre de contexte et de situation de travail c'est que je repasse un par un juste après donc ben c'est un peu les laisser se dépatouiller s'il faut rectifier XX au moment où je passe les voir c'est peut-être plus rapide maintenant euh l'inconvénient je me rends compte c'est que + ben le dernier que je vais aller voir il perd du temps parce que si si c'est au bout de dix minutes que je vais le voir le temps d'aller voir chacun dans la classe ben si lui il a VRAIMENT pas compris la consigne ben il perd il perd du temps (respiration) en même temps la politique euh:: un peu la euh OUI de l'état d'esprit de ce cours c'est peut-être le:: plus naturel possible c'est-à-dire le moins fle fleiste (rire) possible essayer de faire abstraction du fait que l'on s'adresse à des étudiants étrangers alors + c'est impossible totalement parce que:: enfin je me rends bien compte de mon discours mais c'est au moins les habituer à ce qu'ils peuvent rencontrer l'année prochaine à l'université donc euh j'essaye mais COMME c'est la première fois que je fais ce cours là euh je me rends compte que c'est vraiment très XX XX naturel je reste très euh prof de fle ++++

**Passage 8 [37'25 à 38'55]** Donc vous mettez en page la page de garde, vous mettez en forme la page de garde de votre dossier, c'est un dossier, à qui vous devez le rendre ? [...] donc vous avez déjà des éléments, module cinq, spécialisation universitaire, mon nom, quoi d'autre ?

VV : (elle souffle) alors là euh (elle souffle) euh je c'est un peu la pagaille parce que je je suis en train de me rendre compte que je je RAPPELLE la consigne mais j'apporte déjà des éléments de réponse alors c'est voulu dans le sens que tout/c'est pour accélérer la mise en route et puis: qu'ils perdent pas trop de temps au début euh à à patauger à ce dire mais qu'est-ce qu'elle me demande mais qu'est-ce qu'elle veut m/et puis ....le plus collectif le partage de réponses pour que chacun puisse apporter euh l'édifice et que ça ne vienne pas que de MOI de manière individuelle à chaque personne que je vais aller voir euh devant l'ordi donc là je mets en commun tout ce à quoi ils peuvent penser euh à mettre à mettre sur cette page mais je dis que c'est un peu en pagaille parce que je trouve que c'est trop rapide par rapport à par rapport à euh temps que je leur laisse pour s'approprier un peu + le temps + que d'ouvrir word ce dire ben qu'est-ce qu'elle me demande euh à oui c'est ça:: mise en page/la page de garde alors c'est ça donc c'est tel et tel élément euh et donc c'est un peu contradictoire dans ma pratique parce que donc à la fois je veux leur laisser le temps de se débrouiller patauger et à la fois ben à la fois j'ai la pression du du temps du créneau du cours que j'ai qui est très court hein dans la X deux heures par semaine c'est c'est ridicule bon ben j'essaye d'accélérer un peu mais ça devient pas très cohérent je trouve parce que là: du coup euh dans une phrase ben dans la première phrase que tu m'a faite écouter euh je dis ALORS vous mettez en page euh vous mettez en forme euh votre page de garde et qu'est-ce qu'on attend ben blabla et je déroule tout complètement + bon pas tout mais ça fait consigne PLUS réponse dans la même euh dans la même c'est pas c'est pas oui c'est pas très judicieux je pense ++ faudrait leur laisser ne serait-ce qu'une minute ou deux de temps de de se lancer quoi + et de POSER leurs idées

**Passage 9 [38'57 à 40'02]** vous allez observer les différents dossiers que vous avez, vous essayez de retrouver des points communs entre ces différents dossiers [...] proposez une mise en page pour votre page de garde. Ensuite on verra si on garde cette mise en page ou si on l'adapte, on la modifie un peu. Je vous donne un autre exemple ici (distribution de nouveaux dossiers à chaque groupe)

VV : là ben je rajoute un élément de consigne pour les aider euh parce que je pense que c'est un peu effrayant euh: de dire ben voilà vous mettez en page votre:: votre page de garde X première aide c'étaient des éléments de réponse très rapidement donnés et ben deuxième aide c'est vous vous appuyez sur un document authentique euh d'un étudiant natif qui a réa- déjà réalisé un rapport de stage en tout cas une page de garde (respiration) donc voilà euh:: ++ et là au TOUT début de l'extrait je me rends compte qu'il y a une étudiante qui donne euh l'information suivante euh indiquez le NOM de l'étudiant donc elle répète ce qui a déjà été dit et euh par quelqu'un d'autre donc ben euh ben c'est ça euh aussi la classe c'est que chacun euh entend ce qu'il peut ou ce qu'il veut au moment où c'est dit et qu'un autre va penser la même chose deux secondes plus tard et puis je me dis aussi bon ça va MOI ça me dérange pas trop euh après c'est vrai qu'un puriste pourrait dire euh ben oui vous n'avez pas euh vous ne vous êtes pas euh assurée que tout le monde vous entendait au moment où vous donniez les éléments de réponse bon ben moi ça me ça me tracasse pas

**Passage 10 [40'35 à 41'15]** (elle s'adresse à deux étudiants) alors c'est mieux de faire les deux, si vous avez le temps mais au moins vous vous mettez d'accord pour la disposition de la page de garde, ensuite vous changerez les

informations, si vous faites le votre et vous le votre en fonction de XX pour le moment on n'en fait qu'une, d'accord ?

VV : Là ben je (bruit de bouche) c'est encore un peu contradictoire parce que je suis euh je suis POUR le travail en groupe parce que: c'est constructif il y a des échanges chacun apporte sa pierre euh encore une fois les défis bon ben là elles ont elles se sont mises côte à côte donc pour moi elles ont décidé de travailler ensemble mais elles me demandent ce que j'en pense et s'il vaut mieux travailler euh seule euh réaliser une page ou deux alors ben dans mon esprit c'est une part personne évidemment ils vont faire un dossier chacun c'est individuel mais:: ++ je n'impose pas la modalité de travail qui est là individuelle euh:: certainement en me disant bah elles vont aller plus vite elles vont toutes les deux en faire une et puis ensuite elles feront celle de la deuxième ensemble aussi donc ce sera peu être plus rapide ++ et puis parce qu'elles complètent leur connaissance encore une fois donc pour moi c'est positif maintenant euh (hésitation) je ne suis pas à cheval là-dessus parce que je SAIS que c'est des étudiantes sérieuses qui le feront euh celle qui ne l'a pas fait en classe le fera à la maison et qu'elle sera amenée à le faire et que du coup c'est même encore mieux parce que faudra qu'elle se rappelle ce qu'elle a fait en classe pour le faire une deuxième fois mais bon c'est ça montre que la consigne est pas forcément claire enfin en tout cas que si remarque que euh la séquence d'avant j'ai bien dit mettez-vous + NON j'ai dit mettez-vous + à un ordinateur SEUL c'est mieux BON ben si elles préféreraient être à deux okey donc du coup comme c'était pas + indiqué de manière obligatoire ben elles ont la possibilité de travailler à deux voilà

**Passage 11 [0'32 à 01'56]** Oui je vais répondre à la question parce que vous êtes plusieurs à me le demander. Alors, vous vous l'envoyez à vous-mêmes [...] on mettra en commun la semaine prochaine [...] maintenant on passe à la deuxième partie de notre cours sur la prise de notes [...] Prise de notes et vous reprenez vos documents, je vais vous distribuer la suite. La semaine dernière qu'est-ce que vous avez appris ou alors révisé pour ceux qui la connaissaient déjà. Quelle technique ?

VV : alors là + il y a (pense) un réajustement de la consigne par rapport à l'envoi du message enfin de la page de garde au début j'ai dit vous me l'envoyez à v/ à moi-même parce que ça me semblait plus simple au moment où j'ai pensé à cet aspect là, puis là je me rends compte euh que au cours de la démarche que NON il vaut mieux qu'ils se l'envoient à eux-mêmes parce que comme ça chez eux et c'est beaucoup plus logique et ça m'évite aussi des manip derrière euh donc euh voilà la question de AA elle est elle est c'est XX mais comme je n'arrive pas à le prononcer c'est AA euh qui:: elle est logique et compréhensible alors il me demande il faut se l'envoyer donc voilà je rectifie et puis ensuite je lance ++++ euh OUI je lance tout de suite la suite + donc ce cours il est divisé en deux donc j'ai deux thématiques très:: différentes donc là j'essaye de ++ à nouveau de les + qu'ils se remémorent de ce qu'on a fait la semaine précédente avant c'était un cours qui était en deux fois une heure et on se rendait compte qu'ils se mélangeaient totalement les pinceaux entre ces deux cours là maintenant on a UN créneau de deux heures mais avec les deux contenus les deux thèmes dans le même cours + c'est UN peu plus simple mais:: PAS pour l'enseignant parce qu'il faut gérer le temps garder une heure une heure alors que des fois on aimerait donner enfin quand on est prise de temps à un des cours des thèmes mais bon donc là là j'essaye de faire la pause au milieu entre les deux thèmes et puis euh pour relancer euh d'une part la concentration et surtout euh se rappeler euh de quoi on parle et je leur demande euh de faire la transition ↑ (respire) je me rends compte que: c'est pas une transition euh tel que + il faudrait la faire dans le sens où où (bruit de bouche) j'ai conscience que c'est un public que + on m'a dit que:: on a entendu que c'est un public asiatique que:: quand on pose une question il faut leur laisser le temps de répondre à cette première question si on leur pose PLEIN de questions d'un coup même si pour

nous ce ne sont que des reformulations ils ont l'impression que c'est plein de questions différentes alors bon c'est peut-être un aspect qui est atténué parce qu'ils sont en bé deux mais j'y je fais attention à pas reformuler mes questions quand je suis en a un a deux mais là je me rends compte que je me LACHE vraiment là je leur demande plusieurs fois de manière différente euh je rajoute des informations à ma première phrase et du coup ça explique à mon avis la plupart du temps les silences assez PESANTS qui suivent ces questions là qui sont dues au fait aussi ben qu'ils se remémorent qu'ils cherchent dans leur document XX parlé la semaine dernière la semaine précédente mais il y a aussi à mon avis moi qui en rajoute trop en fait au lieu de poser une question simple claire et précise je je demande trop de choses et puis:: en même temps je suis en train de remédier à un problème technique d'un étudiant qui n'arrive pas à se connecter sur internet euh:: voilà + un étudiant qui est euh de manière récurrente euh:: un peu à la traîne et qui prend qui a besoin de plus de temps pour capter ce que je dis donc ben là je je m'arrête carrément à son ordinateur pendant que les autres réfléchissent je m'arrête pour remédier à son problème

**Passage 12 [04'37 à 05'45]** Alors regardez la démarche que je vous ai donnée, observez, qu'est-ce que vous observez ? Dites-moi (échanges sur les « signes »)

VV : alors là c'est une ben c'est la première étape de ma démarche pédagogique d'observer un document authentique donc c'est une prise d'un étudiant euh bon ben il faut pas le dire mais en fait c'est moi (rire) l'étudiant et euh et euh ils doivent me dire ce qu'ils observent pour ensuite déduire la technique qu'on va aborder aujourd'hui et là en l'occurrence j'ai fait attention à ce qu'il y ait les deux je me souviens plus la technique qu'on avait étudié et qu'apparaisse aussi la deuxième technique qu'on va étudier + voilà et c'est une question qui est collective que je pose à toute la classe bon ceux qui captent très bien ceux qui sont un peu à l'attrape je pense notamment qu'il y en a un le garçon là qui est au fond qui doit moins:: enfin comprendre moins rapidement il/à mon avis il ne peut pas m'apporter la réponse en même temps que les autres à ce moment là mais j'écris au tableau histoire qu'il voit de quoi je parle euh si c'est vrai que c'est assez et je me rends compte que je je pose la question de la consigne et hum et en même temps XX mes affaires pour récupérer ma fiche péda (rires) tout ça CA je pense que c'est un de mes défauts enfin de mes défauts je pense qu'on est on est il y a beaucoup d'enseignants comme moi on aime pas trop les temps morts j'ai envie de dire LE SILENCE ne me pèse pas mais le temps mort c'est celui où c'est MOI qui me qui me re:: euh enfin qui m'organise qui organise mes papiers qui re-range mon bureau pour retrouver mes papiers ça j'aime pas parce que je trouve que d'abord c'est pas une bonne image et que et puis les étudiants ils attendent donc en fait euh j'ai LU + souvent ce que je fais c'est que je VOIS sur le document que je leur ai distribué euh la consigne ou les exercices à faire je POSE la consigne et ensuite je vais rechercher dans mes papiers pour retrouver mes documents donc je me rends compte que c'est pas très:: c'est pas très avenant en fait de ma part parce que pendant ce temps là qu'ils cherchent et qu'ils me répondent moi je suis en train de regarder le bureau alors moi j'essaye de les regarder quand même pour leur montrer que je les écoute mais c'est je trouve que ça donne pas l'image d'un enseignant qui est disponible à cent pour cent pour la réponse qu'ils vont m'apporter donc à mon avis ça il faudrait que j'y remédie remédie pardon

**Passage 13 [07'00 à 09'22]** Donc vous pouvez écrire, prendre des notes à l'endroit où je vous ai laissé de libre, il faut remplacer les mots par des raccourcis [...] il faut des raccourcis lisibles (elle écrit raccourci au tableau) [...] je répète, il faut utiliser des raccourcis lisibles [...] ici dans le cours je vous donne des exemples [...] mais bien sûr, si pour vous, ça (elle signale le tableau) ce n'est pas lisible, ce n'est pas compréhensible, vous ne l'utilisez pas d'accord ? Exercice sept, comment est-ce qu'on fait pour construire, pour fabriquer des abréviations ? D'abord, on va observer et ensuite on va trouver la règle [...]



VV : alors ce long::: extrait ben je tss tss OUI ce que je voulais dire d'abord c'est que euh:: là c'est un aspect plus naturel des choses quand quand je le leur dis euh BON vous allez prendre en note et ensuite tout de suite je dis la phrase qu'il y a a prendre en note donc il FAUT pour eux capter le fait que euh ils doivent écrire à ce moment là je répète tout de suite les deux premiers mots qu'il y a écrire donc euh je je vérifie en fait je vois tout de suite qu'ils sont en train d'écrire ce que je suis en train de dire donc euh VOILA mais c'est quand même euh c'est quand même pas évident à capter en fait la SEULE euh: enfin l'information que je leur ai donnée là c'est que c'est un exercice qu'on:: fait qu'on a déjà fait euh je les habitue depuis le début du semestre à prendre en note certaines de mes réponses je n'écris pas tout au tableau volontairement parce que euh ce sont des étudiants qui vont aller à l'université l'année prochaine donc moi je veux les préparer à la prise de notes et c'est justement un cours sur la prise de notes donc ++ ben on applique tout de suite ben ce qu'on est en train de d'apprendre je SAIS qu'il ne sont pas aptes à tout de suite réutiliser les abréviations il y a la suppression des mots c'est pour ça que je répète donc c'est pour ça que c'est quand même une dictée fle quoi je répète deux trois mots par deux trois mots alors que face à un public d'étudiants natifs je:: ce serait la phrase que je répète d'un coup quoi donc BON c'est une adaptation un compromis entre: entre les deux mais donc ils ont déjà pris l'habitude de prendre en note euh j'écris les mots euh plus nouveaux ou compliqués au tableau là je vais écrire raccourci et puis je MONTRE ce que ça veut dire d'ailleurs je donne même pas de de synonyme ou j'explique en montrant en fait ra-cour-ci (elle fait le geste) là je le fais pas mais souvent ce que je fais c'est que je pars du mot qu'ils connaissent vers un mot qu'ils ne connaissent pas donc là je les auraient soumis à court + court pour qu'ils en déduisent que c'est plus court euh voilà + je me rends compte qu'il y a un étudiant qui se lève et qui va chercher une feuille en plus je suis en train XX puis je viens de voir que c'était une feuille sur le plagiat que j'ai donnée au début du semestre donc à mon avis c'est une feuille qu'il utilise pour prendre ses notes enfin je suppose là c'est vraiment une supposition mais euh mais ça se trouve c'est pour prendre en note ce que je suis en train de dire alors que dans mon cours il y a un ESPACE libre POUR la dictée que je suis en train de faire (rire) donc là il a pas compris où il fallait noter à mon avis enfin là c'est vraiment qu'une supposition parce que je je peux pas savoir mais je trouve ça étonnant qu'il aille chercher comme ça une feuille sur le plagiat dont on a pas besoin maintenant et je sais que c'est dans leurs habitudes aux étudiants d'origine chinoise de:: ben de PAS avoir de bloc notes papier où ils vont écrire euh distinctement chaque cours sur une feuille différente ils ré- ils ont tendance pour nous on appellerait ça + avec notre avec nos habitudes à nous une FACHEUSE tendance à réutiliser des bouts de papier à gauche à droite le le le verso d'un document d'un formulaire ou de je sais pas quoi parce que ben il faut réutiliser ben le moindre espace de papier blanc donc là à mon avis ça ressemble à ça ++ voilà

**Passage 14 [10'05 à 11'20]** Règle une on garde la première lettre et la dernière lettre ou syllabe parce que dans « nous » par exemple on garde le « n » et le « s » [...] attention là il y a une erreur, vous ne faites pas « longtemps » vous faites les trois premiers [...] allez-y, faites-le individuellement s'il vous plaît pour vous entraîner tout seuls

VV : ben là ça confirme ce que je disais juste avant il est un peu perdu parce que::: il a pas pris en note ce que j'ai dit à l'instant donc du coup juste avant donc je lui répète rapidement ++++ c'est un ça démontre à la fois d'une FAILLE euh::: peut-être de ma part euh j'ai pas fait attention à ce que tout le monde écrive en même temps la même chose en même temps c'est ce que je dis et je me répète j'ai tendance à penser que chacun progresse à son rythme lui il avait pas compris au début bon c'est peut-être de ma faute hein mais du coup ben ben je rattrape derrière et puis je l'aide à à suivre tout de même le cours je vais lui répéter en fait rien que pour lui ce qu'il doit écrire ++ voilà euh: je me rends compte que j'ai oublié dans l'extrait juste précédent juste de dire que: euh sur la la

consigne sur l'exercice que je lance je leur dis ben vous allez observer ce qui se passe en déduire la règle et enfin euh l'appliquée et LA je je donne en fait les trois consignes d'un coup moi sur ma fiche péda c'est réparti en trois exercices trois étapes mais:: je leur dit comment va se dérouler la la totalité de la démarche ensuite on va réappliquer la même démarche la règle deux la règle trois règle quatre bon comme c'est/ça se reproduit de de règle en règle ben je je l'annonce dès le départ et puis ben allez X à le dire parce que d'ailleurs elle est visible sur le document euh les exercices ils sont présentés de la même manière et du coup c'est: c'est facile pour eux de voir où je dois en venir

ED : ils avaient déjà fait les ce type d'exercice de:: observation application ↑

VV : ils l'avaient fait pour euh la technique pour chaque technique en fait à signe abréviation et suppression on part d'un document authentique qu'on observe on en déduit la technique et ensuite on l'applique et LA à l'intérieur de la deuxième partie qu'on aborde sur euh les les les les abréviations je:: reproduis la même chose on part d'une observation on en déduit une REGLE c'est pas une technique mais une REGLE et on l'applique ensuite donc OUI ils la connaissent déjà mais:: mais je le répète ↓ ouais

**Passage 15 [12'35 à 12'54]** Ensuite on observe pour le deuxième exemple, qu'est-ce que vous observez? [...] on garde les principales consonnes [...]

VV : alors euh:: je sais pas exactement ce que je suis en train de dire à AA en fait je crois que je lui:: réponds à une question ou à une à oui à une nouvelle proposition parce que c'est vrai que les abréviations c'est:::: ben c'est très personnelle donc euh je leur ai déjà dit je leur répète là je leur dis si pour vous c'est pas lisible c'est pas suffisamment lisible et ben vous ne l'utilisez pas c'est à vous de vous faire votre propre code ben on est dans le cadre dans l'enseignement de conseils de manières de faire donc je leur dis quand même VOILA ce qui se fait généralement euh:: et pis ben là elle me propose une réponse à laquelle je n'avais pas pensé ben donc c'est l'occasion de leur répéter à nouveau cette cette ce RECUL qu'ils doivent prendre par rapport à par rapport à la correction que je leur propose + et puis:: ensuite ben je passe directement à la règle numéro deux et c'est un exercice qui se fait en en en spontané ↑ euh c'est-à-dire je donne la la consigne REGARDEZ ce qui se passe à l'exercice deux et:: ils doivent le faire tout de suite et ils me répondent tout de suite bon voilà c'est pas euh travail individuel chacun euh ++ puis ensuite on corrige en X non ça::: permet d'être un peu plus dynamique de d'accélérer le mouvement euh je parce que je sais que c'est assez simple et que et que on doit pas y passer énormément de temps

**Passage 16 [13'18 à 15'00]** (elle s'adresse à un étudiant) maintenant on est sur l'exercice deux [...] on garde la première lettre et la dernière et certaines consonnes au milieu du mot [...] vous pouvez appliquer la règle (l'apprenant ne comprend pas le mot « appliquer »)

VV : euh donc là je dicte à nouveau la réponse (débit très lent) + euh:: il y en a un enfin je je rectif euh je GUIDE un étudiant qui semblait ne pas être au au bon endroit + qui me demande euh si on est toujours à la règle une non donc on est à la règle deux donc là je je le re-cadre (bruit de bouche) euh je XX réponse ET puis:: je me rends compte que je suis en train de: je donne la CONSIGNE enfin la suite de la consigne la suite logique ils la connaissent mais du coup euh c'est peut-être pour ça que:: je la donne je suis de dos en fait je regarde le tableau je suis en train de l'effacer et je leur dis ben en fait appliquer la règle je répète ensuite appliquer et là il y a un étudiant qui ne

comprends pas appliquer alors je je doute bien que appliquer ils ne connaissent pas tous mais comme il y a REGLE derrière euh: je me dis ils sont aptes ils sont capables de:: de savoir où je vais en venir et que qu'ils en déduisent qu'il faut utiliser le règle pour et LUI non il est perdu en fait il croit que c'est: dans la dictée donc euh il sait pas comment l'écrire et il faut que j'aïlle lui dire ben comment il faut écrire appliquer d'ailleurs il ne l'entend pas et LA je me rends compte qu'il est vraiment perdu donc BON ce qui (rires) je sais pas si c'est moi qui cherche à me rassurer euh mais c'est un étudiant qui à euh à chaque cours a des difficultés à suivre comme le reste de la classe DONC une fois qu'on s'en rend compte que l'enseignant s'en rend compte je pense que on s'y fait on s'y habitue je SAIS que:: il va être plus lent il va falloir que je lui répète que je le prenne à part que bon ben là c'est même pas une surprise XXX je suis un peu paniquée du fait que qu'il comprenne pas que c'est la consigne et non pas ce que je dicte MAIS ça ne me surprend pas de LUI sinon (bruit de bouche) voilà

ED : et est-ce que tu peux parler là de de l'emploi de l'utilisation du du tableau

VV : du tableau ben là j'ai écrit:: euh un mot euh un mot que je dicte et qui est::: pas connu ou qu'ils ont appris euh il y a longtemps dans un autre cours par exemple en cours de phonétique donc euh j'écris consonne et:: voilà ce que j'ai fait avec raccourci euh quelques séquences plus tôt voilà et par contre c'est vrai que je::: je leur dis pas que je l'ai écrit + c'est pas très bien ça en fait je l'écris dans mon coin au tableau un peu euh à eux de lever le nez et de et de voir si j'ai écrit un un mot compliqué ou pas + bon: ils ont l'habitude ils savent que j'écris des mots que je peux écrire des mots au tableau mais:: mais là j'aurais dû peut-être XX consonne tout haut pour qu'ils disent eh ben tiens elle a dû l'écrire donc je regarde donc c'est peut-être pas très utile ce que j'ai fait

**Passage 17 [19'11 à 20'13]** (le mot sur lequel le groupe discute est « femme ») La fin c'est différent, femme on a vu aussi le signe (elle le fait au tableau) très bien, ensuite règle quatre, on observe quoi ? [...] oui on remplace la terminaison « tion » ou « on » [...] par (elle note au tableau) un petit cercle au dessus du mot, la fin du mot, d'accord ? [...] oui, je vous laisse appliquer avec génération, colonisation, responsabilisation et coloration

VV : là je::: on en déduit la règle et puis je là:: euh donc c'est la correction de l'activité j'écris au tableau euh les mots:: difficiles il y a même une étudiante qui me demande de:: de répéter le mot j'en déduis qu'elle ne sait pas l'écrire donc euh je vais l'écrire voilà euh et (rires) je VOIS que:: l'organisation de mon tableau/mais ça je savais que j'étais déjà pas terrible mais là c'est quand même flagrant j'écris mes mots euh dans le coin euh le bas euh enfin à partir du milieu jusqu'en bas euh si un:: comment ça s'appelle un spécialiste de l'écriture observait ça je pense que:: il pourrait peut-être en déduire quelque chose (rires) je sais même pas pourquoi j'utilise pas le tableau euh:: enfin dans dans en entier quoi enfin c'est c'est bizarre voilà et:: voilà + un graphologue je crois que ça s'appelle

ED : exact

**Passage 18 [24'28 à 27'56]** Je vous explique le travail à faire pour la semaine prochaine [...] donc dans google les mots clés ce sont canal U, grand U [...] vous tomberez de toutes façons sur une dame d'un certain âge qui a les cheveux blancs, d'accord ? Donc c'est une vidéo et elle va vous parler de la prise de notes [...] vous écoutez seulement de trente-huit minutes à [...] quelques minutes, et la consigne est la suivante : quels sont les conseils donnés pour présenter, organiser sa prise de note ?

VV : là je donne les les consignes du travail à la maison (souffle) je suis entre:: mais je crois qu'on est qu'on dans cette euh entre deux de de je VOUDRAIS les laisser je veux vous laisser faire par vous-mêmes vous débrouiller apprendre euh à vous dépatouiller de l'information en langue étrangère et à la fois ben je suis enseignante ben je vous guide et je vous amène à trouver l'information et là ben la plupart du temps je donne la consigne à l'oral c'est un peu dans le même esprit que de donner les réponses et LA j'ai tellement peur qu'ils soient perdus et qu'ils n'y arrivent pas que j'ai écrit la consigne euh et ça me semble indispensable parce que c'est aller trouver une vidéo sur internet à partir de mots clés sur google donc je leur donne pas le site l'adresse du site (respire) pour les aider je leur donne les indications ORALES sur la description de la vidéo de la dame qui va s'adresser à eux donc là c'est à EUX de bien comprendre ça parce que sinon euh enfin ils PEUVENT être perdus euh + euh par la suite enfin en même temps c'est des éléments pour les rassurer qu'ils ont trouvé la bonne vidéo parce que s'ils ont les mots clés plus euh les autres indications euh ça suffit à la trouver euh je leur donne des informations sur ce qu'ils vont trouver je je montre au tableau c'est facile à en en décider parce que c'est sur la mise en page donc euh je je leur annonce un peu ce dont ils vont entendre parler et puis je leur donne ben l'exercice à faire c'est-à-dire euh relever euh les conseils qui sont donnés et euh en fait ce travail là en fait c'est à chaque fois que je l'envisage + le travail à la maison ça COMPLETE ce que je fais en cours donc MOI je leur enseigne pas comment + présenter + leur fiche leur prise de notes MAIS j'ai trouvé un document euh sur internet qui va leur enseigner ça par un autre biais en fait une quelqu'un d'autre un spécialiste euh pour varier aussi les formats et les types de de:: enfin d'activités donc c'est de la compréhension orale et ce sera + c'est la seule que je leur donne dans tout le semestre donc c'est important pour moi qu'ils réussissent à le faire donc je fais attention à ça ben je leur dis essayez sur l'ordinateur mais je me rends compte que certains l'on éteint d'autres le font pas donc il y en a que un ou deux que + je crois qu'ils le font donc voilà + donc voilà ce qu'il y a à dire euh ++

ED : et le mot consigne ils le connaissent ou pas

VV : +++ ah je pense oui à ce niveau là oui ++++ oui parce que euh::: ++ ils l'entendent régulièrement ++ et puis::: je enfin je peux pas mettre ma main euh:: au feu mais euh:: on est consciente nous dans l'équipe que + les consignes par exemple d'examen + sont::: la compréhension des consignes en examen sont un critère déterminant dans la réussite de l'épreuve de l'examen donc on travaille là-dessus et:: souligner c'est pas la même chose que barrer et à chaque test on a des erreurs de la part des étudiants donc on essaye de rectifier au fur et à mesure donc je PENSE que le mot consigne est quand même ils l'ont ils l'ont compris euh:: je m'aventurerais pas enfin je serais pas aussi catégorique pour des niveaux inférieurs quand même le groupe de bé deux d'autres groupes que j'ai à l'oral je pense qu'ils X comprennent parce que moi je l'utilise ça fait partie de mon vocabulaire peut-être après que:: d'autres + profs euh utiliseraient je pense qu'ils pourraient utiliser euh ++ oui je sais pas trop + mais pff OUI on a peut-être que d'autres classes ou d'autres niveaux ne ne le maîtrisent pas +

### **Cours observé du 27 mars 2013 à 10h45**

ED : donc ça c'est la correction de test

VV : elle: hum

**Passage 19 [27'53 à 28'15]** je vous donne un document pour résumer les informations que nous avons vues la semaine dernière sur la page de garde avec un petit vrai-faux (elle signale le document) et ensuite des informations

qui doivent figurer sur la page de garde et des conseils (elle distribue le document) vous pouvez répondre au vrai-faux rapidement tout seuls, ok ?

VV : alors là je donne un nouveau document donc c'est pour résumer +++ en guise de bilan de l'activité du cours précédent + sur la la mise en page de d'une page de garde euh je leur décris le document que je leur donne pour euh faciliter un peu ou en accélérer un peu la compréhension du document donc les trois parties vrai faux les:: ensuite je ne sais plus ce que c'était enfin des conseils voilà je leur montre sur le document + bon ils ne regardent pas tous mais euh bon (bruit de bouche) euh:: et puis ensuite euh::: ben je je je donne la consigne répondez au vrai faux +++ voilà

**Passage 20 [29'55 à 32'23]** Allez qui veut proposer ses réponses, lire la question et proposer des réponses [...]

VV : alors oui là c'est ben la la correction euh:: qui veut proposer les réponses (ton de rire) je me rends compte que dans la formulation ça m'amuse parce que ça c'est vrai que c'est vraiment l'expérience c'est pour les rassurer parce que (respire) ils ont tendance à se dire si je corrige je dois donner LA bonne réponse mais je dis TOUJOURS ou le plus souvent possible essayez tentez PROPOSEZ une réponse donc c'est bien: si elle est fausse c'est pas grave on va corriger ensemble donc voilà

**Passage 21 [33'33 à 35'24]** Ici il y a des conseils la présentation elle est personnelle vous le faites + comme vous voulez maintenant on vous conseille d'organiser clairement la page de garde + le plus clair ce sera et + MEILLEURE sera l'image que vous donnerez de vous et de votre travail [...] par exemple en haut à gauche de mettre vos informations personnelles, la ville, le semestre, votre nom, votre prénom [...] Et puis en-bas peut-être les noms des responsables ++ ou de de d'enseignants ouais après après à vous de choisir si vous mettez tout au milieu ou si vous justifiez [...] NON ça c'est à lire pour la semaine prochaine et vous reprendrez la page de garde que vous avez déjà commencée faudra la corriger un petit peu en fonction de ces conseils d'accord?

VV : alors là c'est:: donc la suite du même document on a fait le vrai faux ensemble ça c'est l'objectif c'est de:: (bruit de bouche) reposer les informations qu'on a pu donner un peu à la volée et à: chacun dans son coin au cours précédent donc le vrai faux c'est l'objectif ensuite c'est des conseils pour euh: que noir sur blanc ils aient une trace euh de ce que:: de ce que je SOUHAITE qu'ils retiennent (respire) et LA je j'annonce bien la couleur je dis euh vous relirez ça c'est ce que vous connaissez déjà donc quelle est l'information qu'on a vue en cours MOI ça me permet de gagner du temps et l'objectif derrière euh c'est que + il y a aussi un travail personnel de l'étudiant qui a vérifié ce qu'on a vu en cours est-ce que ça correspondait avec ce qu'il y a sur le document que:: il comprend BIEN ce qui est écrit sur le document et qu'il utilise ce document POUR à l'avenir pour éventuellement refaire sa page de garde ++ euh:: MAIS (souffle et rire) là il y a encore euh très très très + enfin comment dire très enfin c'est de la PEDAGOGIE c'est je vais insister sur certains points je dis vous relirez ça à la maison MAIS quand même je reviens sur ce point là qui est très important (reprend son souffle) et le point important ben c'est un aspect culturel qui me semble euh qui me semble important de de préciser sur euh la première image qu'on donne euh euh::: aux gens que ben elle est importante cette première image parce que ben si c'est la personne qui lit le travail est le correcteur ben ben c'est important qu'on lui fasse bonne impression (respire) bon ben je reviens là-dessus il y a un autre aspect euh dans cette séquence qui est important c'est euh je n'écris RIEN au tableau et je donne BEAUCOUP d'information à l'oral sur la clarté la cohérence de la présentation de la mise en page alors c'est vrai que j'utilise beaucoup les MAINS + je MONTRE sur le document mais c'est à EUX de prendre en note ++ MOI enfin LA je le dis

pas sur cette séquence là mais régulièrement je le dis euh:: je SAIS qu'ils n'ont pas l'habitude de le faire je sais qu'ils le font peu mais c'est à eux de prendre des notes de prendre des informations qui semblent importantes de retenir DANS mon discours et ÇA dans n'importe quel cours hein que ce soit:: l'année dernière je me BATTAIS en cours de culturel pour qu'ils écrivent eux-mêmes et qu'ils n'attendent pas d'écrire QUE ce que je peux écrire au tableau ça c'est leur c'est leur habitude euh et encore pour les plus sérieux même quand j'écris au tableau il y en a qui n'écrivent pas sur leur document

ED : hum

VV : donc LA c'est à eux de se rendre compte que ben je DONNE les informations essentielles et ça c'est le métier d'étudiant qu'ils feront l'année prochaine donc ça commence à les préparer et là on voit bien sur la vidéo qu'il y en a très peu qui écrivent quoi que ce soit

ED : tu penses que c'est c'est c'est dû à la culture éducative c'est-à-dire les habitudes qu'ils que eux mêmes ont dans leur pays

VV : oui en partie oui ouais alors après je me souviens que XX adressez à un public de natifs alors je peux pas comparer par contre l'information que je peux donner c'est celle qui m'a été transmise qu'on m'a dite que j'ai entendue d'enseignants chinois qui disent que et qu'on a recoupé à travers pas mal de témoignages ici au C avec des enseignants de fle chinois enfin une enseignante de fle et puis d'autres témoignages qui disent que:: en cours en chine euh:: l'enseignant se base sur un livre et que tout ce qu'il dit en en cours ce retrouve dans un livre donc ils ont accès aux livres aux photocopiés auparavant ils surlignent les informations importantes et en fait le prof il complète il illustre ou il insiste sur certains points mais il ne va pas partir sur un autre euh sur d'autres euh informations que celles que les étudiants ont déjà

ED : hum

VV : DONC ils ont l'habitude de ce document écrit qui vient en qui qui représente non pas qui vient soutenir le cours comme on peu l'imaginer en France mais qui EST le cours

ED : d accord

VV : alors que moi ben là sur ce document là je ne traite absolument pas de comment présenter je leur dis ATTENTION à la présentation il faut que ce soit cohérent regroupé euh voilà là du coup je complète le document à l'oral et je vois bien qu'ils n'écrivent pas +++++ d'ailleurs dans la classe la seule qui écrit un petit peu c'est AA qui n'est pas chinoise

ED : hum

VV : AA' n'est pas chinoise non plus mais je sais pas si elle est là alors on la voit pas sur la vidéo mais euh là il y a peut-être un autre biais c'est son comportement en tant qu'étudiante j'ai l'impression qu'elle ne se sent pas très concernée par le cours donc c'est peut-être ça explique peut-être le fait qu'elle n'écrive pas donc là on peut pas se baser uniquement sur l'aspect culturel et la nationalité des étudiants mais tout de même AA elle a une attitude TOTALEMENT différente des autres étudiants

ED : hum

**Passage 22 [37'23 à 38'45]** Aujourd'hui l'objectif ça va être de cerner le sujet de votre dossier [...] si je vous demande là comme ça [...] avez-vous une idée d'un sujet, vous me répondez quoi ? oui ou non, avez-vous une idée de sujet pour votre dossier ? (elle questionne les étudiants en les regardant) [...] donc je vous propose une démarche pour commencer à réfléchir à votre sujet nous allons faire ça aujourd'hui ensemble (elle distribue les photocopies) vous allez d'abord rappeler me rappeler, vous rappeler votre spécialité, c'est-à-dire ce que vous voulez étudier l'année prochaine + ou ce que vous avez déjà étudié dans votre pays [...]

VV : (quelques secondes avant de commencer) là c'est intéressant parce que le discours est pas:: et pas suffisant si on veut analyser (rires) l'ampleur X loupe didactique euh:: c'est amusant parce que:: + je l'avais pas vu la première au premier visionnage la première fois là je::: comme on parle d'effet de langage là j'ai envie de parler d'effet de pédagogue c'est-à-dire (elle rit) que je pose une question qui est une fausse question

ED : hum

VV : euh:: je leur dit est-ce que vous avez déjà une idée de votre sujet + je connais la réponse + je pose une question large que je réduis est-ce que vous avez déjà réfléchi à votre sujet:: oui ou non évidemment + plus pour avoir la réponse que j'attends NON (rires) + c'est euh non et LA ce qui est intéressant c'est de voir mon visage euh les mimiques en fait je souris:: je les regarde avec le coin de l'œil je leur dit BEN sous-entendu évidemment que non et je j'attends cette réponse là euh ben l'objectif derrière ben c'est leur (rires) bé je sais pas leur justifier mon travail et la péda la démarche que je vais leur proposer derrière: DONC vous avez besoin d'être aiguillés pour trouver un sujet parce que ça s'invente pas comme ça en claquant des doigts + voilà ++ voilà et puis si + il y avait peut-être sur le tout début de euh la démarche euh je leur dis euh vous allez + indiquer d'abord euh votre spécialité donc ÇA c'est une étape qui est très importante même si elle paraît anodine parce qu'ils connaissent bien leur + euh leur spécialité mais moi je veux partir de leur domaine de spécialité de formation pour + REDUIRE au fur et à mesure les champs et en arriver euh au sujet et à la problématique et aux mots clés donc en passant par le THEME et la matière avant donc c'est du plus général au plus spécialisé spécifique et:: c'est partir de leur centre d'intérêt donc euh je m'appuie là-dessus aussi parce que je sais que ça va les toucher ils vont être motivés ah tiens MA spécialité qu'est-ce que c'est c'est pas juste de quoi je vais parler c'est MA spécialité (reprends le souffle) donc euh voilà et bon::: je prends en compte euh:: dans ma consigne le fait que enfin la connaissance préalable des étudiants ben qui est que ben certains n'ont pas étudié euh n'ont pas fait de cursus d'enseignement supérieur dans leur pays ils sortent du bac notamment le cas de mon cher X qui est toujours un petit peu à la traîne mais ça explique aussi euh ça s'explique aussi euh par XX qui n'est pas allé à l'université la maturité n'est pas la même et euh il est un petit peu plus perdu et AA donc qui elle euh son cas est particulier elle a étudié dans son pays mais elle veut faire une réorientation en France elle veut devenir infirmière alors qu'elle étudiait le tourisme ou quelque chose comme ça donc voilà je prends tout ça en compte

**Passage 23 [39'18 à 43'00]** Quelle est la matière, discipline - c'est un synonyme- que vous préférez le plus dans cette spécialité celle qui vous intéresse le plus et vous allez expliquer pourquoi. Je vous laisse quelques minutes pour compléter ça c'est important d'écrire les raisons pour lesquelles vous préférez cette matière.

VV : là je donne la deuxième étape euh je détermine la matière alors euh ça peut leur sembler complètement absurde euh dire quelle matière mais moi je l'ai tourné d'une manière euh enfin en leur demandant quelle est celle que vous préférez pour RAPIDEMENT les amener à s'intéresser à un sujet qui les intéresse qui les motive parce que c'est vrai qu'après je SAIS qu'ils vont faire un dossier dessus donc il faut quelque chose qui les booste quoi euh:: je leur demande d'écrire leurs motivations je me rends compte que ce que je leur dis c'est important + euh BON c'est pas suffisant de dire que c'est important parce que je leur explique pas pourquoi je leur XX je le fais pas sur cette séquence là dans ce cours là mais je le fais régulièrement ++ de dire que passer par l'écrit ça permet de poser ses idées + et:: donc de mieux de mieux construire ses phrases et de savoir où on va ++ donc pour MOI passer par l'écrit c'est très important euh et ben et puis on travaille aussi euh des aspects euh des objectifs linguistiques par ce biais là donc euh c'est réutiliser des mots clés euh construire une phrase euh BON il y a aussi un petit peu de fle derrière c'est pas JUSTE de la méthodologie pure et simple

**Passage 24 [49'21 à 52'14]** Maintenant je vous demande quel est le sujet qui vous intéresse le plus dans cette matière. Donc vous voyez qu'on part du plus général pour aller au particulier (elle fait des gestes avec la main droite en la bougeant du haut vers le bas) [...] retournez votre feuille je vous ai mis un exemple pour mon domaine d'études qui est le FLE, le Français Langue Étrangère, une des disciplines des matières qui m'intéresse c'est la didactique c'est comment transmettre le savoir comment enseigner + dans la didactique quel est le sujet qui m'intéresse le plus c'est l'évaluation [...] spécialité quel est la discipline quel est le sujet quels sont les mots clés. Pour le premier ici (elle signale sur sa feuille) dans les petits rectangles, j'ai mélangé les informations, quelle est la spécialité ?

VV : donc là on ils ont commencé à réfléchir sur leur spécialité: la matière qu'ils aimaient et pour + qu'ils comprennent un peu mieux qu'ils prennent un peu de recul par rapport à::: ma manière de procéder je leur ai mis un exemple pour qu'ils voient qu'on part du plus général au plus:: petit (rires) spécialisé c'est-à-dire les mots clés euh et:: des exemples donc je leur ai donné un exemple de mon domaine d'études en disant ben ça va les interpeller ça ça ++ un exemple personnel (bruit de bouche) qui les concerne pas forcément mais je l'ai laissé sciemment parce que il y en a très peu des étudiants qui s'inscrivent en fle voire + presque pas dans dans notre formation dans la formation que l'on propose au C mais je sais qu'il y en a UNE qui est intéressée par les langues en tout cas et puis après je leur demande d'appliquer euh et de de retrouver quelle est la spécialité le la matière::re la question:: les mots clés à D'AUTRES types à d'autres domaines d'études donc je leur en ai donné un sur l'économie et l'autre sur le droit ce qui les concerne un peu plus + et:: voilà donc c'est un exercice euh:: qui va pas leur apporter grand chose (le téléphone sonne) au moment euh en termes de PERSONNELLEMENT c'est-à-dire qu'ils vont pas se dire que ben tiens euh c'est mon domaine donc je peux l'appliquer mais c'est plutôt une aide théorique en fait euh qu'est-ce que c'est une matière qu'est-ce que c'est un sujet qu'est-ce que c'est une question SUR le sujet qu'est-ce que sont les mots clés sur ce sujet pour voilà pour qu'ensuite ce soit plus facile pour eux pour le faire pour euh pour leur domaine + voilà ++ et je:: c'est visuel aussi on voit que je montre sur le le document euh: et en PLUS je l'ai présenté de manière à ce que ce soit de manière assez visuelle j'ai groupé dans les rectangles les différentes euh:: PARTIES que je viens de mentionner et ils doivent euh intituler chaque euh chaque rectangle voilà comme comme j'aurais pu le faire sur des petits bouts de papier + en fait voilà

ED : hum ++ c'est essentiel que tu X cette partie de gestuelle que tu montres etcétera que tu montres ou pas



VV : euh:: pfff +++++ OUI parce que en fait elle ne vient pas liée à une consigne qui est euh:: qui est partielle ++ + je leur dis retrouvez euh retrouvez ce qui est euh le sujet la spécialité les mots clés donc j'aligne les uns après les autres les les différents + on va dire les différentes entités ++ euh:: les GESTES ils me permettent ben voilà de dire je les ai mélangés donc à vous de à vous de remettre de l'ordre là-dedans ++ si je n'avais pas les gestes euh je l'aurais dit ↑ ++ là ça ne me semble pas déterminant mais ça vient aider parfois c'est déterminant +++ et d'ailleurs:: ils sont en train de faire l'activité donc ils ne me regardent pas (rires)

**Passage 25 [54'35 à 55'32]** Alors essayez de le faire pour vous maintenant en déterminant quel est le sujet qui vous intéresse le plus dans cette matière. Allez-y ! faites-le maintenant ! parce qu'à la maison vous allez vous poser des questions, vous serez tout seuls [...] Bien sûr pour trouver les mots clés vous pouvez regarder sur internet donc vous pouvez allumer vos ordinateurs.

VV : ++ alors là:: je je il y a plusieurs choses l'aspect euh motivationnel je leur dis faites le maintenant parce que chez vous vous serez tout seuls euh je je de mémoire je peux pas le dire mais j'imagine qu'on est en fin de séance que voilà s'ils ont s'ils en ont marre euh la concentration commence à à être un peu plus légère et:: se remotiver pour aller chercher des mots clés euh c'est pas évident et ça je je le sais donc bon je l'anticipe en leur disant mais (bruit de bouche comme si elle était en cour) ATTENTION si vous êtes tout seul chez vous ce sera plus difficile (rires) donc utilisez de manière efficace le temps que vous avez en classe je le fais assez régulièrement je me rends compte en fait avec les différents groupes que je peux avoir donc c'est pas::: spécifique à ce cours là ou à ce groupe là ( reprend le souffle) euh:: et puis après:: je vais:: ils sont chacun sur leur ordi donc je vais en voir UN + et qui me pose une question enfin sur les mots clés et là je me rends compte que ben:: OUI en effet ils peuvent chercher sur leur ordinateur ça je ne/ j'y avais pensé a- AVANT d'arriver en classe mais:: j'ai oublié de le dire donc là je rectifie et je rajoute + une information supplémentaire

ED : autre chose

VV : non

ED : parfait c'est la dernière

### **Cours du mardi 27 mars 2012 (suite)**

**Passage 26 [00'02 à 01'43]** Avez-vous tous un sujet, vous avez tout complété (elle prend la feuille, elle la montre au groupe) jusque là minimum, vous avez tous un sujet ?

VV : bon ben là j'utilise le document papier pour euh donc LA il y a de la gestuelle je me rends compte parce que je leur demande jusqu'où ils sont arrivés donc euh et puis je:: du coup je TRANSFORME est-ce que vous avez tous un sujet parce que XX arrivés jusqu'à la question du sujet euh:: voilà c'est juste avant de passer à la au deuxième thème du cours donc ben c'est savoir MOI où en est le groupe euh est-ce qu'ils ont bien avancé ↑ ou pas est-ce que ça me demande d'avoir plus de temps au cours prochain pour euh pour leur laisser du temps pour réfléchir sur le sujet ou est-ce que je leur donne comme consigne à faire à la maison pour le cours prochain voilà et ben j'ai une question individuelle d'une étudiante qui m'interpelle

**Passage 27 [01'50 à 02'32]** Avez-vous pris des notes sur la vidéo que je vous ai demandé de regarder ? [...] Quels conseils elle vous donnait sur la prise de notes ? [...]

VV : alors là c'est hum donc je lance la deuxième partie du du cours sur la prise de notes et on revient sur le travail qu'il y avait à faire à la maison + c'était donc la vidéo euh:: c'est pour moi une activité importante parce qu'elle COMPLETE le contenu de mon cours mais on voit bien là que:: parce que:: je me rends compte qu'il y en a qui n'ont pas fait le travail donc j'ai une attitude qui:: qui est:: volontairement euh PAS autoritaire à dire ben c'est pas bien t'as pas fait ton travail mais:: aussi les mettre un peu face à leur responsabilité donc je pose tout de suite la question de alors QUELS sont les conseils euh:: voilà contrairement à d'autres cours où je vais aller voir CHAQUE étudiant vérifier s'il l'a fait et me montre ses exercices et je note s'ils ont fait les exercices non pas s'ils sont corrects ou pas parce qu'ils peuvent se tromper ça il y a pas de problème mais s'ils ont fait les exercices donc LA ma démarche elle est plus différente + c'est voilà vous êtes plus responsables vous êtes autonomes euh vous êtes étudiants l'année prochaine euh à la fac donc euh:: si vous ne l'avez pas fait c'est votre problème mais BON intérieurement évidemment ça me ça me c'est pas que ça me peine mais ça M'EMBETE parce que je sais bien que le contenu ils ne l'auront pas et que que + et que:: ++ tant pis ↓ SAUF que moi c'est un contenu sur lequel je me base pour l'évaluation finale donc euh CLAIREMENT aujourd'hui je peux te dire que ce qu'on va corriger là je l'ai mis dans l'examen de fin de semestre + bon ben à EUX d'assumer ensuite euh:: mais ÇA c'est peut-être aussi culturel parce que:: je SAIS que entre eux ils ont tendances à pas trop s'écouter parce qu'ils estiment que je parle de l'exemple des étudiants chinois là ils estiment que:: le savoir ne vient pas de:: il ne vient que de l'enseignant donc ben ils n'ont rien à apprendre des autres étudiants ++ alors on essa::ye de remédier à ça de changer leur vision de:: ça ben parce que la connaissance elle vient de de de PLEINS de biais différents plein de et puis de plein de supports différents donc LA une vidéo sur internet en plus la dame elle est EXPERTE en la matière alors que moi je ne le suis pas ils ont beaucoup plus de choses à apprendre D'ELLE que de moi + ça on ne le dit pas ouvertement mais:: clairement si je m'appuie et si j'appuie mes tests sur une vidéo qui répond de ben d'internet c'est que je reconnais cette source là comme fiable BON après pour la gestion du travail à la maison ben: ça a été mon attitude sur tout le semestre je leur MONTRE que c'est des XXX fait encore que là ça se voit pas vraiment sur cet extrait-là mais:: en même temps je vais voir je regarde ce qu'ils ont écrit + il y en a une qui a écrit en chinois et je lui dit et ben c'est pas très pratique parce que prendre des documents en chinois d'un document en français euh après il faut retraduire donc bon c'est pas c'est pas:: c'est pas PRATIQUE voilà BON ben le fait de m'intéresser et de regarder quand même si chacun l'a fait c'est leur montrer quand même que j'y accorde de l'importance mais après je ne vais:: accorder de l'importance que à ceux qui auront euh qui auront fait le travail et qui participeront à la correction collective ++ la correction collective permet à chacun de encore une fois de + de rattraper les wagons s'ils n'ont pas eu le temps admettons qu'ils ont XX pas avoir fait le travail ben ils ont quand même le moyen LES moyens de rattraper euh les contenus euh qui devaient être travaillés pendant la semaine donc c'est quand même assez sympathique comme démarche je pense (très bas) c'est:: on essaye de vous rendre autonomes mais on vous tend des perches ensuite pour vous rattraper

### **Passage 28 [24'32 à 26'12]**

Alors la suppression, rappelez-moi (elle efface le tableau) les différentes techniques que nous avons étudiées [...] les signes, et les abréviations et aujourd'hui nous allons voir la suppression. Alors observez ce premier document, qu'est-ce que vous remarquez ? Je vous laisse lire l'exercice onze, qu'est-ce que vous remarquez ? [...] est-ce qu'il y a des signes ?

VV : Là euh:: à nouveau je répète ce qu'on a déjà vu pour se remémorer et euh euh:: on enclenche sur titre ↑ de la partie qu'on va étudier euh à ce cours-ci c'est-à-dire la suppression ++++ et:: tout de suite ben on redémarre tout de suite sur la même démarche pédagogique employée pour les deux premières c'est-à-dire observer un document authentique là en l'occurrence c'est une prise de notes où il y a des phrases entières complètes il n'y a aucun signe aucune abréviation de suppression de mots et:: je vais les amener à dire que:: ben qu'il y a tous les mots des phrases que:: il n'y a aucun mot supprimé +++ voilà je leur laisse un peu de temps pour qu'ils réfléchissent + pas énormément mais à mon avis ben suffisamment parce que dès la première phrase on voit bien qu'il y a/et puis c'est c'est vraiment un paragraphe:: comme tiré d'un roman quoi donc il y a il y a vraiment aucune prise de notes tel qu'on a pu les voir jusque-là ++ aucune organisation de la page non plus: il n'y a pas de hiérarchie non plus des idées euh enfin c'est une catastrophe en soi mais bon c'est un document intéressant à leur montrer et ben ils disent rien donc tout de suite je:: je réajuste en les guidant euh en leur disant euh est-ce qu'il y a des signes est-ce que vous voyez des signes pour attirer leur attention sur d'autres éléments qui vont les amener petit à petit à: en déduire ce que j'attends ↓

**Passage 29 [26'43 à 27'03]** Dans la marge [...] oui mais ça, ce n'est pas pour la prise de notes, c'est une question de la personne qui a pris des notes. Est-ce qu'il y a beaucoup de signes et beaucoup d'abréviations ? Non ? Si vous lisez à voix haute la phrase, qu'est-ce qui se passe ? Qui veut lire à voix haute le texte ? AA

VV : alors là le calvaire commence parce que:: ils n'arrivent pas à voir ce que j'attends d'eux donc je n'ai pas la réponse que j'attends ++ et::: j'essaie de de de de trouver d'autres moyens de les amener à à me donner cette réponse là donc la/le fait qu'il n'y ait aucun mot de de supprimé DONC je me dis + et ben ça je ne l'avais PAS DU TOUT anticipé donc là c'est vraiment au MOMENT où ça se passe que je me dis bon comment je peux faire ben je vais euh je vais leur demander de lire à voix haute ++ je demande PERSONNE ne se propose bon très bien ÇA on a l'habitude euh en tant qu'enseignant d'avoir euh des classes muettes où personne se propose donc MAIS:: là ça a tendance à un petit peu m'agacer parce que:: il y a vraiment aucune participation ils sont tous euh:: pardonne-moi l'expression mais MOUS du genou (rires) un peu passifs on va dire ça plus correctement euh:: ils subissent ils se disent oh ben il y a quand même quelqu'un qui va sortir euh la réponse et ben nous on se sent pas concernés/c'est un peu l'effet que ça me donne donc bon ben j'impose à quelqu'un de lire à voix haute + en espérant + que + ils vont entendre

**Passage 30 [28'25 à 29'15]** Alors on va s'arrêter là, les autres en écoutant ce que vient de lire AA, qu'est-ce que vous remarquez ? est-ce que vous avez besoin du papier pour comprendre ? Est-ce que vous avez eu besoin de votre feuille ? [...] donc je ne vous demande pas de comprendre en terme de français d'accord, qu'est-ce que vous avez remarqué ?

VV : ben là on assiste à la len:::te ++ CHUTE du professeur (rires) lourdement XX je me rends compte que:: ça les a pas plus aidé parce que:: + parce que ben j'ai demandé à un étudiant de lire hors euh c'est un étudiant étranger donc euh il a une lecture qui n'est pas fluide: de il coupe il s'arrête enfin donc bon ↓ la lecture a été + fastidieu::se ++ et puis derrière je:: répète à nouveau je reformule::le je dis est-ce que le papier est-ce que la feuille vous a aidé est-ce que vous avez besoin de ça ou pas je précise que que je ne veux pas:: qu'ils s'intéressent au CONTENU de ce qu'ils viennent de lire mais à ce qu'on ENTEND dans les discours mais c'est pas évident parce que c'est abstrait parce que:: évidemment ils sont étudiants étrangers donc ils VEULENT comprendre le français parce qu'ils ils cherchent ça donc en premier lieu/enfin LA on on joue sur plusieurs tableaux différents ++ et j'ai

l'impression qu'il y a euh: une erreur de ma part qui a été de ne pas anticiper la difficulté parce que c'était une démarche pédagogique que j'avais déjà euh:: que j'avais déjà réalisée plusieurs fois avec d'autres groupes les années précédentes donc euh pour MOI euh c'est du velours je la connais euh je sais que ça se passe bien et que tout de suite ils identifient le fait ben qu'il n'y a aucun mot de supprimé + et à la fois: une circonstance enfin des circonstances euh dues au:: groupe aussi qui a particulièrement l'air euh: PASSIF ++ je ils pff je me demande s'ils ont pas tous euh l'idée en tête mais bon euh ils ont pas envie de participer et puis c'est tout donc euh donc euh + personne ne donne sa réponse XXX quelque chose euh qui n'est pas satisfaisant qui n'est ++ qui n'est pas ce que j'attends + donc ↑ je me retrouve au même point + coincée parce que ben::: qu'ils vont pas me donner la réponse

**Passage 31 [29'40 à 29'57]** C'est comme dans un livre, oui, et si moi je lis ? Regardez-moi, regardez-moi, ne regardez pas le papier [...]

VV : ben là je tente vaille que vaille une dernière euh:: pff une dernière euh une dernière manière ↑ de de:: une possibilité de trouver la réponse/après c'est peut-être MOI qui suis têtue et qui:: ++ qui suis:: vraiment responsable de ma propre euh de mon propre XXXX (rises) parce que ++ certains le font ↓ parfois ça m'arrive aussi ben de DONNER la réponse on on CLOT la conversation euh: pour euh pour gagner du temps pour aller plus vite pour euh voilà ↓ mais je TROUVE que c'est TROP facile là pour moi c'est quelque chose de simple c'est une réponse simple euh + donc je me dis ils sont capables de le faire je X voilà je m'entête en fait je pense que c'est ça qui qui est à l'origine de de cette de cette situation qui a XX pour personne quoi ++ euh:: donc ben je lis à voix haute moi-même en me disant qu'en le lisant RAPIDEMENT plus:: d'une manière plus fluide que l'étudiant en l'occurrence et ben euh ils vont peut-être ça va peut-être leur frapper un peu plus non pas aux yeux mais à l'oreille ↓ ++++ je m'entête aussi peut-être euh:: ++ sur un autre aspect c'est que les réponses qu'ils m'apportent ne correspondent pas exactement à ce que j'attends ↓ ALORS que en fait AA elle:: elle est voilà elle est sur la PISTE elle dit c'est comme dans livre donc ça veut dire que XX incomplète donc ça veut dire qu'il n'y a pas de mots d'enlevés + mais pour moi c'est pas suffisant mais + j'aurais peut-être dû là pour pour éviter ++ d'être trop agacée euh: de:: euh de dire ben OUI vous avez raison c'est comme dans un livre il n'y a aucun mot de supprimé ++ mais NON je continue

**Passage 32 [30'12 à 32'40]** Il n'y a pas de différences entre ce qui est écrit et ce que je viens de lire et le discours oral tel que celui que pourrait être celui du professeur est le même que celui que l'on retrouve à l'écrit. Est-ce que c'est normal ? (réponses des étudiants « non ») Pourquoi ce n'est pas normal ? (un étudiant dit « suppression ») AA. ne dites pas suppression parce que vous avez vu le titre suppression faites une phrase s'il vous plaît

VV : là il y a beaucoup de chose euh:: d'abord donc il y a la fin de de la première euh activité euh qui était d'observer les documents authentiques où::: je suis prodigieusement énervée euh: un de mes étudiants me sort eu:: LAMENTABLEMENT (rises) le titre + de ma partie alors bon est-ce que c'est une erreur de ma part d'avoir mis le titre:: j'en sais rien mais:: ça m'agace parce qu'ils sont en bé deux ils ne sont pas capables de faire une phrase en tout cas il ne FAIT pas l'effort de faire une phrase et ça ça se retrouve à tous les coups dans TOUS les groupes dans tous les niveaux donc on BATAILLE alors vraiment mais alors je parle pas que de moi mais vraiment dans l'ensemble de l'équipe pédagogique POUR qu'ils nous fassent des phrases et LA pouf ↑ suppression ça fait vraiment bon ben je te donne un mot pour te faire plaisir pour qu'on passe à autre chose parce que tu nous gonfles donc là je::: c'est c'est peut-être un des seuls passages où j'ai vraiment je me suis laissée influencer par la caméra ++ et ta présence parce que je me suis dit bon ben je vais pas péter un câble là je vais pas me fâchée + bon AUSSI parce que je sais que le public chinois réagit très mal à la colère et à l'énervement à l'emportement des enseignants qui

doivent toujours rester très calme et ne doivent jamais perdre la face + ben parce que si on s'énervé c'est que:: on perd nos moyens et que qu'on ne gère pas la situation et la classe donc BON il y a il y a il y a ces deux aspects là mais en tout cas la je réagis en en souriant + (bruit de bouche) je trouve ça très:: très léger comme réaction euh beaucoup trop gentille mais BON ++ euh j'aurais voulu lui lui un peu lui + lui voler un peu plus dans les plumes en lui disant attendez mais vous êtes pas capable de faire une phrase en bé deux euh suppression ↑ euh ça veut rien dire suppression tout seul en français + BON si monte plus loin ah ben là en maternelle aussi il fonctionne avec des idéogrammes qui correspondent d'avantage à des mots enfin bon mais bon il/même en bé deux ça fait DEUX ans que cet étudiant est là et il me répond avec un mot donc + vraiment énervée et du coup ben ils arrivent finalement à ma réponse donc euh j'en suis plutôt satisfaite ouf ENFIN et:: je peux lancer la deuxième partie qui:: est ben: ben la rédaction de d'une sorte de règle de conseil de ce qu'il faut garder en mémoire et là je leur dicte donc là je fais cet exercice de dictée où je prends vraiment le temps: de répéter EXACTEMENT la même phrase ou à quelque chose près ce qu'ils doivent écrire et puis: ben:: mes consignes elles sont plus sous forme de questions euh assez directes là euh j'avoue que pour une fois je reformule pas trop +++++ voilà ++ je sais pas si j'oublie des choses parce que c'est vraiment très il était très euh long + je me deman::de

ED : je peux revenir en arrière (on revoit une partie de la vidéo)

VV : voilà BEN là je réagis quand même j'essaye de le valoriser et de lui dire euh de lui faire passer le message ben que c'est quand même mieux une phrase XX ben qu'un seul mot

ED : hum hum

VV : hum hum bon ben là je je:: je me rends compte que je:: euh:: je RAPPELLE l'objectif euh à EUX en tant qu'étudiants qu'est-ce qu'ils doivent savoir faire ++ c'est un peu euh:: ça se fond un petit peu dans le X de mon discours c'est dommage mais euh:: j'ai un un outil qui vient pallier à ce problème là c'est le le carnet de bord je sais pas si j'en ai si je t'en ai parlé euh ou si tu l'as sur les séquences euh que t'as enregistrées où on ECRIT euh les objectifs qu'on a travaillés pendant le cours donc là en l'occurrence c'est savoir identifier les mots qu'on écrit pas parce qu'ils ne sont pas:: qu'ils ne sont pas porteurs + de sens dans la prise de notes donc voilà mais euh mais c'est vrai que là euh sinon c'est pas:: je le mets pas en valeur cet objectif là je trouve ↓

ED : ce carnet de bord ils le complètent à la maison ↑ X prenez quelques instants pendant le cours

VV : alors au début comme c'est + un un OUTIL de travail euh:: NOUVEAU la plupart du temps pour eux ben je le fais avec eux donc euh je fais exprès de ne pas le faire au premier cours je le fais au deuxième cours pour que:: on ait comme exemple le premier cours donc qu'ils se disent ben tiens qu'est-ce qu'on a fait au premier cours ben oui justement on a fait ça on a fait ça je leur apprend à formuler l'objectif donc comment + commencer par un verbe donc on fait des exemples au tableau on fait la liste de tout ce qu'on a travaillé la fois précédente dedans j'inclue volontairement le travail qu'ils ont fait à la maison pour qu'ils se rendent compte ben que le travail fait à la maison fait partie de ma démarche aussi + et puis:: le deuxième cours je le fais le troisième cours je le fais et puis après généralement je le fais de manière TRES ponctuelle parce que pour moi l'objectif c'est qu'ils le fassent à la maison chez eux

ED : d'accord

**Passage 33 [35'35 à 36'06]** Vous allez lire le paragraphe et vous allez barrer (elle se dirige au tableau pour écrire le mot) barrer c'est ça (au tableau). Barrez les mots vides, c'est-à-dire vides de sens, les mots dont vous n'avez pas besoin pour comprendre votre prise de notes. Je vous laisse faire ça et ensuite dans la deuxième partie vous réécrivez le paragraphe en prise de notes [...]

VV : (rires) ben là je:: je leur rajoute un petit peu à chaque fois je reformule:: j'explique je note au tableau ici barré qu'est-ce que c'est ++ pour moi c'est important la la cet euh:: cet aspect de la consigne je sais qu'ils VISUALISENT beaucoup de mots au final dans un paragraphe écrit dont on n'a pas besoin ++ euh:: pas grammaticalement évidemment et euh:: qu'on a pas besoin de prendre en notes si on l'entend ce discours voilà donc c'est VISUEL cette activité ↓ et puis ben::: oui c'est une activité assez difficile euh:: enfin X bien passé qui:: PEUT être difficile pour certains publics parce que ils ont tendance à à en supprimer très:: très très peu donc euh en se disant que tout est intéressant donc euh après on va le faire dans l'autre sens en en soulignant les mots clés et là c'est:: ils y arrivent peut-être un peu mieux XXX

ED : et tu anticipes déjà la deuxième partie c'est bien ça ↑

VV : Te te te te te je me souviens plus +++ ah OUI je leur explique que qu'il faudra reprendre en note c'est ça +++ + là je donne euh en effet toute la consigne X percuter donc la première partie la deuxième partie +++ euh:: certainement parce que:: je gère euh:: c'est c'est difficile de gérer la rapidité avec laquelle ils vont faire les différentes parties + SOUVENT pas D'EUX mêmes X les exercices et pas ça parce que:: ils vont finir le un ils vont enchaîner le deux le trois le quatre ALORS que je leur avais dit qu'on allait corriger le un d'abord mais bon pour eux ils perdent du temps donc euh ben ils attendent pas ils continuent et bon ce que je peux comprendre en tant qu'étudiant mais LA au lieu de leur expliquer passez du temps pour faire la UNE corriger la une puis la deux ben je préfère leur dire tout de suite ben faites la deux d'accord et du coup on corrigera donc la deuxième partie la partie UN parce que en fait X sur leur XX ce qu'ils auront à relever comme mots donc BON la correction elle peut se faire globale (bruit de bouche) et:: et et et euh et je leur rappelle ++ à la fin qu'il faut utiliser les:: techniques de prise de notes qu'on a étudiée jusque-là ++ euh:: c'est pas:: ++++ ça me semble pas très clair: maintenant euh ++ c'est une consigne qui est écrite aussi ++ donc ils peuvent s'appuyer sur la consigne écrite + mais: je trouve que:: ils sont déjà lancés dans la partie un: et j'ajoute d'autres des informations pour la partie deux en fait +++ bon je sais pas si à tort:: mais souvent je pense donc à tort on on pense que les étudiants qui ne nous regardent pas ne nous écoutent pas et ne nous comprennent pas mais:: BON à mon avis ils peuvent faire deux choses en à la fois en même temps et puis:: si ça se trouve ils comprennent tout et ils vont faire comme je leur ai demandé ++ et la plupart du temps c'est ce qui se vérifie (respire) mais quand même c'est assez bizarre c'est assez bizarre

ED : et au niveau de l'énonciation de la deuxième partie tout euh au niveau de de l'espace de comment tu gères l'espace

VV : hum

ED : c'est volontiers ou non si t'as quelque chose à ajouter

VV : ben je vais m'asseoir ++++ je vais m'asseoir donc euh::

ED : euh est-ce que le fait que la consigne soit écrite ça se XXX est en lien

VV : oui oui oui certainement + certainement enfin il y a une autre signification c'est que:: je je m'assois donc bon vous pouvez travailler tout seuls donc euh ++ je suis plus euh:: dans l'espace euh c'est plus moi qui suis concernée quoi c'est à vous de travailler seuls ça ça me fait cette impression là ++ là ça me donne cette impression là mais mais le FAIT que je rajoute sans insister réellement dessus oui c'est ça X que d'une part ça coule de source + maintenant:: il ne faut pas s'appuyer que là dessus hein je le sais bien ++ c'est pas forcément évident pour tous les étudiants mais aussi parce qu'à l'écrit euh ils peuvent la retrouver

**Passage 34 [43'22 à 44'40]** Donc si vous n'avez pas fini cet exercice douze, vous le faites pour la semaine prochaine et vous faites l'exercice treize l'exercice [...] treize. C'est dans le sens inverse là je ne vous demande pas les mots vides, je vous demande les mots clés [...] donc vous soulignez les mots clés et ensuite vous prenez en notes ce discours [...] ici (elle montre sur sa feuille au groupe classe) [...] après on écouterait des documents audio pour prendre des notes COMME un professeur qui parle mais pour le moment pour MIEUX maîtriser les techniques de la prise de notes je vous demande de passer par l'écrit c'est important d'analyser le discours.

VV : là je donne la consigne du travail à faire à la maison je prends en compte le fait que qu'ils ont chacun leur rythme encore une fois ils ont peut-être pas terminé leur exercice donc ils peuvent le faire chez eux il y a pas de souci ça me pose pas de problème ++ euh ils font l'exercice treize j'explique en fait je DONNE la consigne du travail qu'ils ont à faire à la maison mais qui est écrite euh:: pff certainement pour euh: pour m'assurer qu'ils vont pas se tromper je sais pas je sais pas pourquoi c'est c'est étonnant parce que je pourrais juste donner le photocopié de l'exercice treize + euh bon je pense que c'est pour justifier aussi ma démarche leur dire euh d'ailleurs j'appuie avec euh des gestes je dit on inverse maintenant on fait l'inverse dans l'autre sens on a vu les mots vides maintenant on sépare les mots clés donc euh:: j'u- j'utilise le un deux trois sur la main pour leur dire vous avez trois techniques qu'on a apprises pour leur montrer que et ben maintenant ils maîtrisent les trois et ils peuvent réutiliser les trois ++ et puis justifier aussi le fait qu'on repasse par l'écrit parce que je me dis ça X peut être une critique qu'ils peuvent me faire ou pas XX pas forcément me dire qu'ils n'ont pas qu'ils ne vont pas jusque-là par respect euh mais je me dis ben OUI la prise de note c'est à partir de d'un discours oral donc euh je justifie le fait qu'il faut passer par l'écrit selon MOI + et puis:: euh et puis voilà

ED : d'autres choses à ajouter ↑

VV : euh:::: hum sinon euh:: tu penses à des sujets qu'on avait pu aborder que j'ai oublié ici là

ED : non euh juste je te poserai la question que je t'ai posée la dernière fois est-ce que tu as reconnu des actions qui font partie de ta pratique euh quotidienne on va dire en ce qui concerne euh LA consigne en cours

VV : euh::::: +++++ je pense que XX c'est ce que je fais pour un niveau euh avancé ce n'est pas ce que je fais pour un niveau débutant ++ en termes de consigne + même en termes de de:::: de communication avec eux par exemple euh avec un groupe a un je ne vais pas m- parler euh quand je suis face au tableau je vais me retourner pour qu'ils me voient pour que ils lisent aussi sur les lèvres un petit peu comme les malentendants quoi c'est d'utiliser tous les supports possibles euh à la fois les gestes euh le le le visage et puis le le le + discours euh + oral pour comprendre euh hum et puis je vais je comme je disais tout à l'heure je vais éviter de reformuler euh AUTANT

et LA c'est vrai que plus le niveau avance plus on::: reprend un petit peu nos mauvaises habitudes entre guillemets euh:: chassez le naturel et il revient au galop et c'est plus facile de reformuler parce que: ils comprennent mieux que XX de l'écrit mais en même temps on reformule parce qu'on se dit que ben le lexique est pas forcément:: très RICHE euh ou suffisamment riche donc euh qu'ils existent différents mots je reformu::le enfin bon ++ donc c'est je le fais mais pas pas avec tous les groupes pas tous les niveaux euh:: et puis il y a peut-être aussi euh plutôt dans les types d'exercices que je propose euh:: là ce sont des exercices spécifiques à ce cours là parce que ce sont des étudiants euh que je prépare en:: à la méthodologie universitaire donc euh + tout ce qui est prise de notes de réponses que je ne donne qu'à l'oral ça c'est:: je le fais dans ce cours là bien que maintenant je le fais aussi dans les niveaux inférieurs POUR les habituer donc pour qu'ils arrivent pas au niveau bé deux en:: en ayant à prendre des notes tout de suite comme ça parce que:: pour MOI ça fait partie de de la reconnaissance phonique de:: +++ + (hésite) d'un discours et de ce discours de de le de séquencer de le METTRE en mots donc c'est qu'ils divisent ce discours oral en différents mots parce que: on se rend compte que ben:: ils vont peut-être mélanger deux mots ils vont peut-être euh rattacher en se disant ça ne forme qu'un mot + et ça je le fais dès le a un a un a un en fait les dictées de mots je le fais dès dès le niveau a un alors ça va être des mots en a deux et des phrases et de plus en plus long là en bé deux et dans ce type de cours en plus ben là c'est carrément la réponse entière +++ voilà ce qui peut changer ++ et c'est une habitude de classe parce que là on se rend bien compte que ben qu'ils ont l'habitude ben que ça y est ils prennent en note euh à part pour ceux qui n'ont pas compris là au moment où je pense notamment à cet étudiant qui ++ percute un peu moins rapidement voilà + et dans la manière + les consignes ben:: là au regard de toutes ces séquences là de toutes ces vidéos là je trouve que:: +++ j'anticipe pas TOUT + ça c'est sûr ++ parce que:: j'écris pas euh j'écris les consignes je les écris sur le document étudiant + + je les écris PAS sur ma fiche péda sur ma fiche péda ou sur mon:: ME-MO euh plus qu'une fiche pédagogique euh je je vais écrire euh les modalités de travail donc par deux:: euh tout seul euh ordinateur ou travail individuel pendant cinq minutes je vais indiquer le TEMPS

ED : hum hum

VV : mais je vais pas forcément me dire euh écrire ce que je vais dire exactement aux étudiants donc euh +++ ouf là en fait c'est certainement à cause de je dis A CAUSE parce que du coup je pense que ça a des défauts de fonctionner comme ça mais à cause de l'expérience que j'ai pu acquérir ben je me dis je peux me reposer un peu sur euh sur ma facilité entre guillemets à + à rebondir à improviser à trouver mes mots plus facilement et à ne pas paniquer euh à me dire mais quelle consigne je dois donner donc ben là je me dis oui je je vais faire telle activité telle activité dans tel ordre comment ils vont se comment ça va s'organiser comment ils vont faire ça voilà + mais je vais pas aller dans les détails de QUEL mot je vais employer +++ surtout à ce niveau là je pense en fait parce que euh ils comprennent davantage de ++ ils ils NOUS comprennent davantage donc euh VOILA pour un niveau inférieur je vais davantage an- anticiper les difficultés qu'ils peuvent rencontrer donc euh je vais je vais davantage anticiper sur les mots que je dois expliquer euh auparavant au préalable

ED : et donc pour ce niveau là pour un niveau bé deux euh est-ce que est-ce que tu tu pourrais par exemple dire qu'il y a une spécificité du niveau bé deux on a déjà parlé face aux niveaux a un a deux mais est-ce que tu de façon générale tu te comportes avec les consignes en cours bé deux + tu dis que dans tes fiches pédagogiques ce n'est pas écrit très clairement donc justement du fait de ton expérience EN niveau bé deux pas seulement avec eux en français objectifs universitaires est-ce que tu as on va dire certains réflexes ou :::



VV : hum +++++ je crois que je me formalise moins par le fait que:: ++ je puisse rajouter des éléments à ma consigne donc ben je me dis pas qu'il faut que je donne TOUT d'un coup pour qu'ils comprennent bien ++ et qu'ils partent bien sur l'activité je me dis je v- je vais pouvoir rajouter des infos donc ça c'est pour ça aussi que j'anticipe moins à mon avis ++ euh::: ça c'est un aspect des choses ++ euh:: reformuler + clairement euh je me dis que je peux le faire parce que ben::: ils vont ils vont comprendre AU MOINS UNE de mes reformulations et ils ne vont pas tout mélanger ils vont voir que je parle de la même chose ils vont comprendre ça +++ contrairement à un niveau a un ++ euh:::je crois aussi que l'objectif c'est de:: de rendre un peu plus naturel notre discours donc plus il y a de mots plus c'est naturel dans notre langue contrairement à d'autres langues ++ et donc euh:: ben c'est à EUX de reconnaître dans notre discours ce qui est important ce qui est ce qui est la ce qui est une consigne ce qui n'en est pas ce qui est disciplinaire ce qui est plutôt un conseil et du coup ben:: je me formalise moins là dessus aussi je me dit que que:: ça doit être une de leurs compétences en fait à acquérir de de notamment en terme d'étudiant en plus QUI PLUS EST en terme d'étudiant en tant qu'étudiants l'année prochaine il va falloir reconnaître les différents types de discours ++ euh les différents types de CONTENUS de discours oral de de l'enseignant donc +++ c'est un autre aspect des choses maintenant j'essaye de réfléchir euh +++++ je crois que + enfin l'impression que ça me donne c'est qu'il y a un petit peu plus de:: de laisser aller ++ en se disant bah + ils nous comprennent mieux +++++ et donc on peut se permettre de:: de moins anticiper la:: la présentation de la consigne c'est c'est l'impression que ça me donne +++ à la fois parce qu'on peut se permettre d'être plus naturel dans notre discours et à la fois parce qu'on se dit ben ils nous comprennent mieux donc euh voilà ils vont forcément capter l'information ++ euh hum je pense que c'est à tort ça a du bon parce que ça les (bruit bouche) ça les habitue à un discours plus plus fluide oui euh:: qu'ils peuvent rencontrer ++ davantage euh tous les jours mais:: ça a un inconvénient parce que je pense que:: là en l'occurrence pour moi j'anticipe un petit peu moins que pour des niveaux inférieurs donc je me retrouve peut-être davantage confrontée à des difficultés

ED : oui

VV : mais en même temps ce n'est pas lié par le fait que si j'essaye de rattraper ça se rattrape plus facilement qu'avec un niveau inférieur parce qu'ils comprennent rapidement si je reformule

ED : hum ++ donc t'accordes plus d'importance euh qu'ils comprennent euh qu'ils sachent qu'ils soient amenés à: un travail de réflexion justement on donne une consigne on sait qu'on va pouvoir reformuler mais le fait de donner CETTE consigne de cette façon on va dire plus générale ça les amènent à réfléchir donc comme c'est des niveaux bé deux t'accordes plus d'importance XX ça OU tu considères ou peut-être les deux je ne sais pas ou tu peut-être la consigne si elle est plus claire ce qui m'intéresse c'est qu'ils fassent cette activité particulière donc plus elle est claire plus ils vont se mettre au travail AVANT et de façon plus efficace ou pas ++ tu vois

VV : ouais je fais les deux en fait hum c'est ce que je disais tout à l'heure c'est c'est l'ambivalence de:: de ce niveau ben oui de de ++ de ce niveau là c'est que:: on a envie d'être efficace parce que:: on sait qu'on a pas beaucoup de temps et puis en même temps c'est essayer SEULS de reconnaître de longs discours ce qu'on doit faire la consigne et le mot qui est important ++ et en même temps moi je suis tout à fait consciente que dans tout ce que je peux dire il y a un pourcentage assez élevé de choses qu'ils ne peuvent pas comprendre qu'ils ne comprennent pas qu'ils ne captent pas + tout le temps + mais:: je trouve que les consignes ou même le discours que je peux avoir au niveau a un a deux est TELLEMENT +++ superficiel tellement préparé pour la classe qu'à ce niveau là je me dis ben:: ouais mais non maintenant il FAUT qu'ils comprennent ou qu'ils réussissent à capter l'information COMME

dans un exercice de compréhension orale qu'on pourrait leur proposer ++ qu'ils appliquent des stratégies de compréhension euh d'une compréhension orale AU discours d'un enseignant natif qu'ils peuvent avoir dans une autre matière ++ et:::: et ben on comprend pas tout mais:: il faut faire avec et avec ce qu'on comprend c'est-à-dire peut-être seulement euh cinquante pour cent du discours ++ et en même temps ben je suis confrontée au fait que ben la classe euh doit avancer et que les activités vont s'enchaîner donc ben j'essaye d'accélérer un peu de de ne de préciser d'aider de guider ++ et OUAIS ça ça donne une impression d'un petit peu de de quelque chose de bancal en fait ++ MAIS +++++ je pense qu'au final c'est pas tellement:: euh on travaille autre chose en fait ILS travaillent autre chose et JE leur fais travailler quelque chose d'autre une autre compétence une autre stratégie de compréhension d'adaptation au discours euh en langue étrangère qui est pas forcément l'objectif du cours +++ mais auquel ils seront confrontés ++ est-ce que je ferais pareil avec un autre type de public ça je ne sais pas si c'étaient pas des étudiants qui allaient à l'université l'année prochaine est-ce que je ferais pareil je ne sais pas +++ + je ne sais pas parce que j'ai:: mon expérience euh:: elle est:: EXCLUSIVEMENT voire quasiment exclusivement avec des avec un public euh du dé u e effe + j'ai un peu enseigné en cé e effe eu en cours erre i euh:: à l'étranger mais PAS assez en fait tellement imprégnée par ce public que je crois que je ne suis plus objective +++++ ET:: la preuve en est dans mon discours on se rend bien compte que j'ai adapté ma pratique au public +++ en fonction de la nationalité ↑ de leur culture d'apprentissage et en fonction de leur euh objectif euh personnel +++donc euh ça PROUVE bien que je suis tellement imprégnée que j'ai peut-être plus le recul + suffisant + mais euh bon

ED : au niveau de l'utilisation de l'espace de ton propre corps de ta voix ET du tableau

VV : hum

ED : est-ce que tu as des choses à dire des choses à:: est-ce que tu remarques/qui font partie justement de cette euh pratique euh régulière ↑ ou peut-être pas des choses que tu:: qui VIENNENT spontanément ou des choses que non:: tu as l'habitude de fai::re tu parlais du tableau avant et c'est juste savoir XXX

VV : hum

ED : par rapport aux consignes toujours bien sûr

VV : hum ++ les consignes euh pff ++ ma voix/ce que je remarque et bon je le savais déjà plus ou moins mais c'est que je:: j'ai pas une voix qui por::te je:: j'essaye d'accentuer certains mots:: euh: en fonction de ma fatigue aussi + personnelle tout simplement en fonction des moments du cours j'ai une voix plus monotone euh je SAIS que c'est un défaut (bruit de bouche) d'ailleurs dans ce cours là dès le premier cours il y a un étudiant qui m'a dit euh pouvez-vous parler plus fort + c'était la rentrée ça faisait six mois que je n'avais pas enseigné (rires)

ED : (rire)

VV : fallait que je réadapte ma voix je m'étais dit oula ↑ bon en effet j'ai intérêt donc à faire attention (respire) mais je sais ↑ que j'ai la voix qui descend très rapidement sur la fin des des consignes et là je je je m'en suis rendue compte ça POSE problème parce que ++ parce que XX l'étudiant peut se dire ben c'est pas important + si elle le dit si bas c'est que ben c'est :: c'est même pas audible parfois peut-être ↑ j'en sais rien ben c'est que c'est pas intéressant (bruit de bouche) j'essaye d'y faire attention mais c'est pas toujours évi- facile parce que c'est un effort

vraiment + physique du coup pour moi + euh::: (bruit de bouche) euh:: sinon: pour la gestion du tableau euh:: bon de de manière générale la gestion du tableau j'estime que je suis pas très bonne c'est vraiment euh un aspect de ma pratique que je dois travailler que je dois améliorer d'une part parce que parce que c'est ff- fouillis + c'est confus + quand:: là ça se voit pas trop encore avec ce cours sur ce cours-là mais souvent je:: je vais en étaler un peu partout + les exercices vont se/presque se chevaucher voir se mélanger donc euh ++ je SAIS que je suis je dois progresser + pour les consignes mon utilisation du tableau elle est très::: (bruit de bouche) rare ++ en ce sens où j'écris rarement mes consignes au tableau + soit j'ai un document écrit où j'ai la consigne que j'ai anticipée par exemple pour euh la production de dialogues + là j'ai un petit document où je je réécris euh ce que j'attends d'eux la consigne euh les les les objectifs linguistiques communicatifs qu'ils doivent travailler la PAGE à laquelle ils doivent se référer donc ils ont TOUT sous les yeux + surtout parce que je sais que: ils vont terminer à la maison ils pourront ramener le document le cours d'après + et donc souvent au dos je mets des lignes un espace vierge pour qu'ils puissent écrire + et qu'ils rapportent bien le document avec la consigne qui correspond à à l'activité (respire fort)

ED : hum hum

VV : là dans ce cours-là ben je le fais jamais les consignes elles sont soit écrites directement sur le document:: le support pédagogique soit pour le travail à la maison parfois je l'écris au tableau + mais je ne l'écris pas systématiquement euh:: hum hum ++ c'est volontaire + c'est volontaire euh:: ce que j'écris au tableau en terme de consignes c'est peut-être les les c'est pas les consignes en fait le CONTENU des examens + (bruit de bouche) pour que tout le monde comprenne la même chose pour être sûre qu'ils ont tous capté que le test va porter sur tel ou tel élément ++ j'ai même des étudiants parfois qui vont photographier le tableau

ED : d'accord

VV : pour être sûrs de de s'en souvenir ++ euh:: voilà:: et puis pour la gestion de l'espace là j'avouerai que que:: j'ai aucune euh aucun recul là-dessus je crois que c'est TELLEMENT personnel tellement euh:: ++ (bruit de bouche) pff ouais c'est tellement INTIME que je je:: j'ai PAS l'impression de ++++

ED : c'est juste voilà toi tu associes euh une démarcation une démarcation une différence au moment hop de la consigne généralement je fais ça ou euh je me déplace

VV : ouais

ED : ou euh le regard je sais pas

VV : c'est pas CONSCIENT mais de ce que je peux observer euh OUI je me lève euh: mais j'ai vu que je m'asseyais aussi parfois donc euh enfin je m'asseyais pas à la chaise je m'assois jamais à la chaise pour donner une consigne ça c'est je peux constater ça en tout cas + je m'assois euh on va dire une fesse sur euh la table disponible QUAND il y a une table disponible parce que sinon je m'assois pas donc c'est ça aussi euh: d'ailleurs je trouve pas ça très élégant mais euh je le fait quand même mais:: mais LA il y a une table donc je m'assois et puis:: et puis le fait d'être debout là aussi enfin non pff je suis tout le temps debout pour donner une consigne pff je suis rarement assise en fait ↓ + je suis assise quand ils doivent travailler individuellement et que je leur laisse du temps pour être

tout seuls + et que je passe pas dans les groupes + et sinon je suis assise ou je m'assois à côté d'eux pour les aider à travailler ++ mais sinon je suis quasiment euh toujours debout euh et puis ben les gestes après encore une fois c'est tout à fait personnel oui je me rends compte que je les lessive quand même beaucoup ++ euh:: pour accentuer + là j'ai vu à un moment donné le/ce dossier-là c'est terminé pour la semaine prochaine donc on voit bien (gestes) c'est terminé pour la semaine prochaine XX bien euh:: je n'ai aucune idée de l'influence que ça peut avoir sur eux sur leur compréhension ↓ voilà ↑

ED : très bien ↑ je te laisse ajouter quelque chose si tu veux:: ben sinon

VV : non j'ai l'impression de:: d'avoir fait le tour::

ED : d'accord

VV : oui

ED : oui d'accord et bien je te remercie

VV : ben de rien je t'en prie

## Table des illustrations

## Table des tableaux

Tableau 1 : Facteurs qui peuvent déterminer les altérations entre consigne écrite et consigne orale.....	25
Tableau 2 : Fonctions des gestes.....	27
Tableau 3 : Dimensions de l'agir professoral.....	39
Tableau 4 : Présentation des informatrices.....	42
Tableau 5 : Code de transcription.....	49
Tableau 6 : Catégories de la multimodalité.....	51
Tableau 7 : L'étape de contextualisation situationnelle : une verbalisation nécessaire .....	52
Tableau 8 : Préciser les tâches et les contenus : versatilité de l'activité prescriptive.....	54
Tableau 9 : La communication des objectifs aux apprenants : entre compréhension et implication.....	56
Tableau 10 : Le non-verbal : un outil à valeur variable.....	59
Tableau 11 : Entre planification et déplanification.....	62
Tableau 12 : Centration sur les apprenants.....	64
Tableau 13 : Entre facilité et difficulté.....	66
Tableau 14 : Rapport à la matière comme fil conducteur.....	68

## RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse à l'activité de prescription, c'est-à-dire à la manière dont l'enseignant transmet les consignes aux apprenants dans l'interaction didactique. L'étude s'inscrit dans les recherches actuelles sur l'agir professoral qui veulent comprendre l'activité enseignante en sollicitant les discours des enseignants sur leur propre agir. Partant d'une conception multimodale de la communication qui suppose l'imbrication de paroles, gestes, regards et postures, le questionnement central de cette recherche est le suivant : dans quelle mesure les enseignants expérimentés de FLE réalisent-ils des choix (pré)réfléchis lors de l'activité de prescription qui par définition est de nature multimodale ? Pour y répondre, des entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés auprès d'enseignants en utilisant des outils de l'explicitation et de l'entretien non-directif. L'analyse des résultats montre chez les enquêtés une conscience partielle de la multimodalité propre à l'activité de prescription. En effet, lors des entretiens, le discours des enquêtés est fortement axé sur l'oral au détriment des aspects non-verbaux qui paradoxalement imprègnent les séances de cours filmées. Par ailleurs, ce travail universitaire contribue aux recherches qui portent sur l'agir professoral en mesurant si l'activité de prescription est un révélateur de l'agir professoral et ce, dans toutes ses dimensions.

**Mots-clés** : consigne, activité de prescription, multimodalité, agir professoral, didactique des langues

## ABSTRACT

The focus of this research is the prescription activity, which means the way that teacher transmits instructions to the learners through the didactic interaction. The study is part of the current didactic research that investigates the act of teaching (*l'agir professoral*) by soliciting the experience of teachers reflecting upon their own teaching activity. Based on a multimodal approach to communication which incorporates the overlapping of words, gestures, expressions and postures, the central question of this research is : to what extent do experienced FFL teachers make planned choices that are by definition multi-modal when prescribing activity ? To respond to this question, self-comparison interviews were conducted with teachers using clarification and non-directive interview techniques. The results of these analyses show a partial awareness among those interviewed of the specific activity multimodality that is inherent to the prescription activity. In fact, the respondents' discourse during the interviews is strongly focused on the oral aspect to the detriment of non-verbal characteristics that paradoxically permeate the teaching sessions that were filmed as part of the research process. In addition, this study contributes to academic research focusing on the teaching act by measuring whether the prescription activity is indicative of the act of teaching and this, in all its dimensions.

**Keywords** : instructions, prescription activity, multimodality, teaching action, foreign language didactics

# ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée Estefanía Domínguez  
déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une  
partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet,  
constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.  
En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées  
pour écrire ce mémoire.

signé par l'étudiante le 24 juin 2013

Présidence de l'université  
40 rue de rennes – BP 73532  
49035 Angers cedex  
Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00