

Université Sidi Mohammed Ben Abdellah
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Dhar El Mahraz - Fès



CEDoc : Esthétiques et Sciences de l'homme
Formation Doctorale : Langages et Formes Symboliques
Spécialité : Langue et Littérature française

Sujet de thèse :

Analyse de l'agir enseignant en contexte marocain :
Discours, Gestuelle et Réflexivité en classe du FLE.
Le cas du secondaire qualifiant.

Thèse pour l'obtention du doctorat

Nom de l'étudiant :
Abdelkrim KHETTAB

Sous la direction du professeur :
Mme Amina HIHI

CNE : 92 91 791 075

Année universitaire : 2019/2020

Résumé :

Analyse de l'Agir enseignant en contexte marocain :
Discours, Gestuelle et Réflexivité en classe de FLE.
Le cas du secondaire qualifiant.

Cette étude s'inscrit dans la lignée des travaux menés en didactique des langues sur *l'agir enseignant*. Il s'agit d'un domaine de recherche qui bénéficie actuellement d'une attention croissante de la part des didacticiens. Si l'appropriation par l'élève des savoirs et des savoir-faire langagiers a longtemps fait l'objet des recherches en didactique, l'intérêt porté à l'*action enseignante* connaît un intérêt grandissant depuis une quinzaine d'années. Notre recherche se veut une réflexion sur les composantes de l'agir enseignant d'un groupe de huit enseignants de langue française au lycée appartenant à deux catégories : des expérimentés et des novices. Il est aussi question d'explorer les stratégies multimodales (verbale, paraverbale et gestuelle) mises en œuvre en tant qu'étayage par ces praticiens pendant une séance de *Lecture*.

L'étude prend appui sur trois corpus de nature différente. D'abord, la transcription et l'annotation des interactions verbales et de l'activité gestuelle des enseignants à partir des films des séances observées. Ensuite, l'enregistrement et la transcription des entretiens d'auto-confrontation menés avec ces mêmes enseignants qui ont été sollicités à commenter leur propre agir. Enfin, les résultats d'un questionnaire administré à un échantillon de 104 élèves, ceux qui avaient accepté de prendre part à notre étude, parmi le public des classes observées. Pour l'analyse, nous avons procédé, à chaque fois, au croisement des données quantitatives et qualitatives.

L'analyse du corpus de la classe a mis au jour certaines constantes. Si les expérimentés utilisent avec aisance une gestuelle qui illustre leur discours didactique et sert d'étayage, les novices produisent des gestes stériles sans une véritable portée pédagogique.

Par ailleurs, la confrontation des enseignants avec la vidéo de leur propre cours leur a permis par la suite de prendre conscience de la complexité de l'agir. Au

terme de ces confrontations, les enseignants expérimentés, comme les novices, ont déclaré pouvoir tirer beaucoup d'enseignements de cette expérience. L'agir enseignant se trouve doublement enrichi, du côté du chercheur et du praticien. Au niveau théorique, un savoir conséquent est produit sur la fabrique de l'action enseignante, également un éclairage est effectué sur l'univers de « *la pensée enseignante* » et les processus mentaux sous-jacents à l'action d'enseignement. Au niveau pragmatique, l'enseignant développe une conscientisation et une réflexivité professionnelles extrêmement utiles pour son activité future.

L'analyse des résultats du questionnaire (ou plutôt d'une question ouverte) adressé(e) aux élèves a permis de sonder leurs représentations concernant un *bon enseignant* de langue française. La majorité de ces élèves est sensible à la qualité des feed-back donné par l'enseignant. Ils insistent aussi sur l'importance de ce que nous avons appelé l'*éthos enseignant*, l'ensemble des attitudes personnelles et des dispositions relationnelles de l'enseignant. Selon eux, cet aspect peut déteindre de manière décisive sur leur rapport à l'apprentissage de la langue française.

Dans la troisième partie intitulée *perspectives de recherche*, il est question d'explicitier notre apport, tant théorique que pratique, par le biais de ce modeste travail, au domaine de la recherche en *didactique des langues*. Les enseignements tirés de cette recherche y ont largement contribué. Dans la perspective théorique, nous avons mené une réflexion sur *la didactique* de français au Maroc, ainsi que sur l'intérêt de repenser cette discipline au sein du paradigme *émergentiste*. La perspective pratique, qui s'inscrit dans une démarche professionnalisante, propose un dispositif en formation initiale articulé autour d'une démarche de conscientisation à *la gestuelle* et à l'*éthos enseignant*, à travers l'analyse des pratiques en se servant de la vidéo et des entretiens d'auto-confrontation.

Mots-clés : agir enseignant, discours enseignant, gestuelle pédagogique, entretien d'auto-confrontation, verbalisation, réflexivité.

Abstract :

Analysis of the Teaching Act in a Moroccan context: Speech, Gestures and
Reflexivity in the FFL class.

The case of qualifying secondary.

This study is in line with the work carried out in language teaching on teaching. This is an area of research that is currently receiving increasing attention from educationalists. If the appropriation by the pupil of knowledge and linguistic know-how has long been the subject of research in teaching, the interest in teaching has known an increasing interest for fifteen years. Our research is intended to be a reflection on the components of the teaching activity of a group of eight French-language teachers in high school belonging to two categories: experienced and novice. It is also a question of exploring the multimodal strategies (verbal, paraverbal and gestural) implemented as support by these practitioners during a reading session.

The study is based on three corpora of different nature. First, the transcription and annotation of the teachers' verbal interactions and gestural activity from the films of the sessions observed. Then, the recording and transcription of the self-confrontation interviews conducted with these same teachers who were asked to comment on their own actions. Finally, the results of a questionnaire administered to a sample of 104 students, those who had agreed to take part in our study, among the public of the classes observed. For the analysis, we proceeded, each time, to cross-reference quantitative and qualitative data.

Analysis of the class corpus revealed certain constants. If the experienced use with ease a gesture which illustrates their didactic discourse and serves as a support, the novices produce sterile gestures without a real educational significance.

Furthermore, the teachers' confrontation with the video of their own lesson enabled them subsequently to become aware of the complexity of the action. At the end of

these confrontations, experienced teachers, like novices, declared that they could learn a lot from this experience. The teaching action is doubly enriched, on the side of the researcher and the practitioner. At the theoretical level, a substantial knowledge is produced on the making of the teaching action, so a light is shed on the universe of "teaching thought" and the mental processes underlying the teaching action. At the pragmatic level, the teacher develops professional awareness and reflexivity which are extremely useful for his future activity.

The analysis of the results of the questionnaire (or rather of an open question) addressed to the students made it possible to probe their representations concerning a good French-language teacher. The majority of these students are sensitive to the quality of feedback given by the teacher. They also emphasize the importance (the weight) of what we have called the teacher ethos, the set of personal attitudes and relational dispositions of the teacher. According to them, this aspect can decisively affect their relationship to learning the French language.

In the third part, entitled research perspectives, it is a question of explaining our contribution, both theoretical and practical, through this modest work, to the field of research in language teaching. The lessons learned from this research have largely contributed to this. From a theoretical perspective, we have reflected on the teaching of French in Morocco, as well as on the interest of rethinking this discipline within the emerging paradigm. The practical perspective, which is part of a professionalizing approach, offers a device for initial training articulated around an approach of awareness of gestures and teaching ethos, through the analysis of practices using video and self-confrontation interviews.

Keywords : teacher's actions, teacher's discourse, pedagogical gesture, the interview of stimulated recall, verbalization, reflexivity.

Remerciement :

Au terme de ce travail, je tiens à exprimer mes profonds remerciements à ma **directrice de thèse**, Mme *Amina Hihi*, pour sa disponibilité, son accompagnement, ses encouragements et ses directives avisées qui n'ont jamais fait défaut.

Elle a été une directrice compréhensive, attentionnée et généreuse, je la remercie profondément pour m'avoir permis de prendre des risques et de me forger une identité de jeune chercheur. Son œil critique et ses conseils éclairants m'ont été fort précieux pour avancer au cours de ces années de thèse et pour « donner du corps et de la voix » à ce travail.

Madame, je vous dois beaucoup. Que vous trouviez ici l'expression de ma profonde gratitude.

Mes vifs remerciements sont aussi adressés aux **membres** du **jury** qui ont accepté de lire et d'évaluer cette thèse, pour l'intérêt qu'ils ont manifesté à ce travail auquel ils ont consacré leur temps précieux pour une lecture critique.

Un très grand merci à toute l'équipe du Laboratoire Langue, Littérature, Communication et Didactique (2LCD) pour l'appui méthodologique : votre dynamisme et votre savoir-faire m'ont donné le goût du travail en équipe. Merci pour les nombreux séminaires, colloques et journées d'étude organisés, merci pour m'avoir donné l'occasion de rencontrer des sommités de la recherche en didactique des langues : Ch. Puren, J.-P. Narcy-Comb, D. Bucheton, F. Cicurel, J.-P. Cuq, B. Daunay, J.-C. Beacco, S. Hermassi ...

Je remercie également M. *Chakib Tazi* pour ses efforts au sein du **labo 2LCD**, pour son incroyable habilité à transmettre cette passion pour la recherche. Merci d'avoir été notre second directeur, d'avoir eu le courage de bousculer ce que nous considérions comme des évidences et ce que nous tenions pour des certitudes. Je rends ici hommage à la rigueur scientifique qu'il a constamment cherché à nous enseigner.

Je tiens à remercier vivement le **corps professoral** chargé du **Master** « *Didactique du français et Interculturalité* » (2012-2013) pour la qualité des séminaires dispensés, pour l'excellence des cours qui ont été autant d'opportunités d'apprentissage et de discussions passionnantes. Je les remercie pour leur soutien inestimable, pour l'aide compétente qu'ils nous ont apportée durant les deux années de formation. Malgré leurs charges académiques et professionnelles, ils ont réussi à nous initier très tôt au métier de chercheur. Je citerai par l'occasion les noms de Mme Amina Hihi, Mme Malika Hihi, Mme Hassala, Mme Benbella, M. Brigui, M. Hermann Harder, M. Ouellaf, M. Bouazzaoui, M. Bouanani, M. Yaacoubi

Toute ma reconnaissance va aux **enseignants** et **enseignantes** qui ont accepté ma présence dans leur classe, et avec qui j'ai partagé des moments d'échanges extrêmement enrichissants. Ce travail se veut un témoignage de leur quotidien. Sans vous, rien n'aurait été possible : j'apprécie la valeur de votre don. Vous êtes ces « *médiateurs du savoir* » auxquels cette thèse rend hommage.

Ma gratitude va aussi aux **élèves** qui ont manifesté de l'enthousiasme pour répondre au questionnaire.

Quant à celles et ceux que j'ai croisés en chemin et qui m'ont prêté une oreille attentive, leurs remarques ont largement contribué à la réflexion que je mène dans cet ouvrage, ils sont trop nombreux pour les citer ! Merci.

Une petite pensée pour ma **famille** qui a été toujours à mes côtés, en présence ou en pensée, qui m'a soutenue et encouragée tout au long de ce parcours, respectant mon isolement et acceptant mon peu de disponibilité. Je sais, avec le recul, que les années de thèse sont difficiles pour soi mais également pour l'entourage personnel et professionnel. Merci pour votre attentive patience.

Je suis, à toutes et à tous, très reconnaissant.

Sommaire :

Résumé / Abstract	p2
Remerciements	p6
Sommaire	p8

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1^{ère} PARTIE : Considérations théoriques	p27
Chapitre I. L’agir enseignant	p28
Synthèse du Chapitre I	p64
Chapitre II. Le Discours enseignant en classe de langue	p66
Synthèse du Chapitre II	p94
Chapitre III. La Gestuelle de l’enseignant	p95
Synthèse du Chapitre III	p125

2^{ème} PARTIE : Cadre méthodologique et Analyse des données	p127
Chapitre IV. Le cadre méthodologique	p128
Synthèse du Chapitre IV	p141
Chapitre V. Analyse multimodale de l’agir des enseignants	p143
Synthèse du Chapitre V	p184
Chapitre VI. L’entretien d’auto-confrontation : Une voie d’accès à l’agir enseignant ?	p188
Synthèse du Chapitre VI	p216
Chapitre VII. Un <i>bon enseignant</i> : Quelles représentations des élèves ?	p219
Synthèse du Chapitre VII	p251

3^{ème} PARTIE : Perspectives de la Recherche	p254
Chapitre VIII. Réflexion(s) didactique(s)	p255
Synthèse du Chapitre VIII	p279
Chapitre IX. Quels enjeux pour la formation des enseignants ?	p282
Synthèse du Chapitre IX	p301

CONCLUSION GÉNÉRALE

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	p311
ANNEXES	p347
TABLE DES MATIÈRES	p465

« On ne dira jamais assez quel est le courage de ces enseignants qui acceptent d'être observés et filmés et de se livrer ensuite à l'exercice, combien éprouvant, de se regarder agir comme enseignant et d'en faire un commentaire qui, à son tour, est enregistré. C'est un don que font ces collègues et, il ne faut pas oublier, sans ce don, il n'y aurait pas de découvertes sur l'agir ». (Francine Cicurel, 2011, p.250)

Introduction générale :

Le présent travail s'inscrit dans le champ de la *didactique des langues* (désormais DL), un champ de recherche qui se réclame des sciences humaines et sociales. Rappelons que les sciences humaines regroupent un ensemble de disciplines¹ étudiant les divers aspects de la réalité humaine et « *ayant pour objet l'homme et ses comportements individuels et collectifs, passés et présents* » (Larousse). Elles sont nées il y a plus de deux siècles, et depuis, elles cherchent à prouver leur scientificité en emboitant le pas aux sciences naturelles ou généralement aux sciences dites « *exactes* ». Les sciences humaines renvoient à une pluralité de disciplines dont les contours méthodologiques et épistémologiques peinent à être clairement définis et spécifiés. Elles doivent à la *philosophie* l'esprit méthodologique de travail chaque fois que la rigueur du questionnement scientifique s'impose. Au tournant du XX^{ème} siècle, on assiste à l'avènement des disciplines classiques : *Sociologie, Psychologie, Linguistique, Anthropologie, Ethnologie, Économie et Histoire*, pour ne citer que ceux-ci. Écoles et courants vont se succéder et rivaliser, vont connaître rayonnement et déclin : *positivisme, marxisme, béhaviorisme, structuralisme, cognitivisme* ... Ils laissent la place à un grand soupçon sans pouvoir apporter des réponses définitives.

¹ La dénomination et le classement des disciplines varient dans l'histoire et selon les pays.

Par ailleurs, la *didactique des langues* fait partie des didactiques disciplinaires, un champ d'étude qui s'est développé particulièrement en France. Il faut reconnaître que la didactique des mathématiques a irrigué les autres didactiques disciplinaires avec des notions théoriques comme *situation didactique*, *contrat didactique* (Guy Brousseau, 1979) ou *transposition didactique*² (Yves Chevallard, 1985). La DL est une « *discipline carrefour* » (Galisson, 1986, p.50) dont l'objet consiste à la réflexion sur les phénomènes d'enseignement-apprentissage ou plus exactement sur le « comment enseigner / apprendre » une langue. Depuis son apparition au milieu des années 70, la DL ne cesse de revendiquer une place parmi les sciences humaines et sociales. Outre la difficulté de son affiliation, aux *sciences du langage* ou aux *sciences de l'éducation*, les rapports ambigus qu'elle entretient avec les disciplines dites *contributoires* rendent fragiles ses soubassements épistémologiques.

Toute recherche dans ce domaine est une entreprise à la fois passionnante et fragile. Passionnante, étant donné qu'elle offre l'occasion au chercheur de se former et de mettre à l'épreuve ses représentations et ses idées préconçues. Fragile, car toute recherche en sciences humaines se heurte à des problèmes épistémologiques majeurs. Elle est subjective puisque l'homme est à la fois sujet et objet d'étude (Devereux, 1980 ; Blanchet, 2000). Elle présente aussi une situation dans laquelle « *le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau, auquel il s'identifie* » (Devereux, 1980, p.30). Outre la subjectivité du chercheur dans la sélection, l'analyse et l'interprétation des données, la complexité (Morin, 1999, p.17) et l'imprévisibilité de l'objet d'étude, rendraient incertaine toute modélisation ou généralisation des résultats. *L'effet Hawthorne*³ est un autre

² Le concept de *transposition didactique* a été utilisé dans un premier temps en Sociologie par Michel Verret (1975).

³ *L'effet* (ou *expérience*) *Hawthorne* tire son nom des études de sociologie du travail menées par Elton Mayo, Fritz Roethlisberger et William Dickson dans l'usine *Western Electric de Cicero*, la *Hawthorne Works*, près de Chicago de 1924 à 1932. Ces études montrent que l'amélioration de la productivité des ouvriers est la conséquence de l'intérêt de la direction pour leur comportement. Cette expression désigne, au sens plus large, la situation dans laquelle les résultats d'une expérience ne sont pas dus aux

paramètre qui pourrait troubler l'objectivité des faits étudiés vu que les sujets observés en classe, apprenants ou enseignants, ont souvent tendance à modifier leur comportement, et par conséquent leur rendement, une fois conscients qu'ils sont objet d'étude. Un aspect qui s'apparente au célèbre *paradoxe de l'observateur* (Labov, 1972)⁴ où il s'agit de « *chercher à observer le langage que parlent les gens quand on ne les observe pas* » (Traverso, 1999, p.22). En ce sens, cet artefact décrit la difficulté pour le chercheur de recueillir des données objectives car sa présence modifie les réactions des acteurs, et il serait illusoire de croire que sa présence est *invisible* et que son observation lui donne accès au *réel* de la classe.

La posture scientifique du chercheur dans ce domaine consiste à ne pas se fier à ses intuitions ni à son bon sens, qui sont de bien mauvais guide, mais consiste plutôt à avoir un jugement contre-intuitif⁵. En tant que jeune chercheur, nous devons constamment secouer nos certitudes et questionner à chaque fois les « évidences invisibles » (Carroll, 1991) qui commandent nos croyances. Il convient aussi de nous défaire des « images poétiques » qui hantent notre raison (Bachelard) car « *l'évidence est souvent trompeuse* » comme dit l'adage et il est par ailleurs illusoire de prendre soit le langage institutionnel qui est « *un langage en apparence "savant"* » (Narcy-Combes, 2005), soit les *évidences collectives* pour des postulats de recherche. La posture scientifique du chercheur implique de se détacher des « on dit », des croyances et des idées toutes faites afin d'accéder à l'objectivité. D'ailleurs, « *le réel n'est jamais ce qu'on pourrait croire mais il est toujours ce qu'on aurait dû penser* » (Bachelard, 1996). Un chercheur est celui qui prend le

facteurs expérimentaux mais au fait que les sujets ont conscience de participer à une expérience dans laquelle ils sont testés, ce qui se traduit généralement par une plus grande motivation. L'idée est que l'on réussit mieux une activité lorsqu'on est en situation d'expérience.

⁴ "To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed" (Labov 1973, p. 113). Traduction : « Pour obtenir les données les plus importantes pour la théorie linguistique, nous devons observer comment les gens parlent quand ils ne sont pas observés ».

⁵ Qui va à l'encontre de l'intuition innée et automatique. Avoir un jugement contre-intuitif induit de ne pas écouter ses sentiments mais de raisonner de façon intelligible et réfléchie.

risque quitte à « *scier la branche sur laquelle [il] est assis* » (J.-P. Bronckart, 1999), voire à « *brûler les vaisseaux sur lesquels [il] a navigué* ».

Si la didactique prend pour objet d'étude les savoirs en jeu en classe, elle s'intéresse également aux gestes et aux postures qui permettent la transmission de ces savoirs (Bucheton, 2009). Dans le présent travail, *l'agir enseignant* constituera notre objet d'étude. Nous chercherons à explorer les composantes multimodales de cet agir ainsi que les stratégies d'étayage mises en œuvre dans la gestion des interactions et la transmission des savoirs en classe de français. Les interactions didactiques, aux enjeux psychoaffectifs énormes, forment la trame de l'action enseignante en classe de langue étrangère. L'étude de *l'agir enseignant* est une perspective praxéologique au sein de la *Didactique des langues* (Cicurel, 2005) supposant une articulation étroite avec la formation des enseignants. Une telle perspective doit emprunter une démarche de type ethnographique qui implique un déplacement à la classe. Il s'agit de « *planter la tente au milieu du village* » (Malinowski ; Mondada, 1998, p.44) afin de recueillir des données audio-visuelles. Néanmoins, la récolte puis l'analyse des actions des praticiens sont pour le chercheur, soucieux de mieux comprendre l'agir professoral⁶, des tâches des plus ardues. D'une part, le terrain de recherche s'apparente à une institution « protectionniste » où il n'est jamais facile de se faire accepter par un enseignant qui pourrait ressentir de l'embarras devant un observateur, un intrus venant jeter un regard menaçant pour sa face. D'autre part, les données recueillis *via* le filmage, l'enregistrement et les transcriptions des actions verbales et non verbales, doivent être minutieusement traitées. Le caractère multimodal⁷ de cet objet d'étude implique un intérêt pour une multitude d'éléments. Il s'agit en effet de se focaliser sur les échanges didactiques en considérant scrupuleusement diverses modalités de communication autres que le verbal. Voilà pourquoi, il convient de s'intéresser à la

⁶ Au fil de ce travail, nous utiliserons le concept d'*agir professoral* de façon synonymique à *l'agir enseignant* (Tellier & Cadet (dir.), 2014, p.281).

⁷ « L'habitus didactique » (Cicurel, 1990) de l'enseignant en classe de langue est foncièrement multimodal.

parole de l'enseignant, à sa voix, à sa gestuelle et à ses déplacements étant donné que son discours verbal est articulé de façon indissociable avec son langage corporel. Les éléments gestuels sont d'ailleurs de l'ordre du micro perceptible car ils passent souvent en deçà de nos seuils de perception, et étant de l'ordre de la routine de sens, ils font partie de *l'inconscient phénoménologique* (Husserl, 1950 ; Vermersch, 2000).

Cependant, observer seulement les interactions didactiques, que cela soit sur le terrain ou de manière différée par l'observation vidéo, revient à s'intéresser à la partie émergée de l'iceberg de l'agir enseignant, ce qui impose de chercher à explorer les verbalisations des acteurs lors d'entretiens d'auto-confrontation afin d'accéder à la *dimension cachée* de l'activité (Cahour, 2006), d'explorer la « signification subjective » (Schütz, 1987, p.43) des acteurs et faire émerger la partie immergée des actions (Azaoui, 2016, p.6). L'examen de ces discours d'enseignants en tant que matériau textuel nous conduira donc à explorer de près la fabrique de l'action enseignante ainsi que les ressorts de la *pensée enseignante* (Tochon, 2000 ; Aguilar & Cicurel, 2014).

En dépit de son caractère herméneutique, chercher à savoir « *ce que fait le professionnel quand il agit* » (Etienne & Jean, 2007, p.433) n'en constitue pas moins un apport important pour la compréhension de la fabrique de l'action en classe de langue. S'il est parfois tentant de vouloir tout embrasser, il convient de mettre en place des « garde-fous » permettant de circonscrire l'objet de recherche. C'est pour cela qu'il s'avère nécessaire de nous demander sur la nature des phénomènes à retenir dans l'analyse mais également sur la granularité ou la finesse du traitement que nous devons adopter (Mondada, 2008, p. 92). C'est ce à quoi nous allons nous intéresser dans les pages suivantes.

Mais, avant cela, il y a lieu de présenter les motivations qui ont présidé au choix du sujet du présent travail.

Les motivations pour le choix du sujet

La réflexion originelle d'où est née cette recherche est issue d'un questionnement professionnel autour des enjeux de l'action enseignante. Différents facteurs sont en effet à l'origine de notre intérêt pour cette thématique de recherche. La question de *l'agir enseignant* se trouve au centre du métier d'enseignant, un métier qui est au centre des nouvelles attentes institutionnelles sur les compétences des professeurs en ces temps de rénovation du système de formation des enseignants au Maroc (*Plan Stratégique 2015-2030*).

On oublie souvent qu'enseigner est un métier qui s'apprend et qui « *implique des savoirs disciplinaires et des savoir-faire pédagogiques* » (Tellier & Yerian, 2018). Les acteurs-enseignants⁸ ont besoin de parler de leur métier car le plus souvent c'est un métier solitaire, « peu parlé » entre pairs et dans les sphères pédagogiques. Voilà pourquoi l'expérience des enseignants reste confinée entre les murs de la classe. S'il est non communiqué, ce « savoir pratique » est voué à l'oubli malgré l'intérêt indéniable qu'il pourrait représenter. En revanche, une mutualisation des expériences et une « réflexion partagée » (Tochon, 2008) sur les pratiques seront d'une grande utilité pour la didactique des langues qui se trouvera ainsi enrichie.

Notre choix se trouve aussi justifié par le manque flagrant, au niveau national, de recherches dans ce domaine au regard des études internationales. Si la focalisation des études porte souvent sur des aspects relatifs à « *l'élève* » (*motivation, évaluation, échec / décrochage scolaire, etc.*), l'étude des *pratiques enseignantes* est encore à ses balbutiements. Parallèlement, et de façon consécutive, l'intérêt des recherches pour la formation initiale des enseignants demeure très limité voire marginal. Nous estimons que les propos d'Alain Rabatel sont toujours d'actualité lorsqu'il affirmait que les situations de formation des

⁸ Dans ce travail, et pour alléger la lecture, nous optons pour le masculin de neutralité, la forme masculine est employée comme incluant la forme féminine, conformément à l'usage grammatical de la langue française, bien qu'il s'agisse d'une profession de plus en plus féminisée.

enseignants « *sont traversées par un certain nombre d'évolutions significatives, qui méritent d'être analysées pour une meilleure compréhension des situations de formation et des mécanismes cognitifs à l'œuvre dans ces situations* » (2010, p.7).

D'autres faits ont attisé encore plus notre curiosité pour ce sujet. D'abord, dans le vagabondage de nos lectures, la rencontre avec un livre collectif, paru en 2014 sous la direction de Marion Tellier et Lucile Cadet, intitulé : « *Le corps et la voix de l'enseignant : Théorie et Pratique* ». Un livre qui a éveillé notre intérêt pour l'étude de la dimension gestuelle des enseignants, d'autant plus que les contributions des auteurs s'accordent à dire que la maîtrise de cette dimension n'est « *peut-être pas aussi "naturel" qu'on l'affirme parfois* » (Pujade-Renaud, 2005).

À cela s'ajoute, le fait que l'enseignant est la clé de voûte de tout enseignement. Plusieurs recherches⁹ ont par ailleurs (dé)montré l'existence d'un *effet enseignant*¹⁰. Ces études lui attribuent entre 7% et 21% de la variance des acquisitions entre élèves en *Lecture* et en *Mathématiques*. Certains auteurs (Bedin et Broussal, 2012) accordent à l'« effet-maître » entre 10% et 20% de la variance des performances des élèves de fin d'année (Bianco & Bressoux, 2009 ; Bressoux, 1994, 2000, 2007 ; Cusset, 2011 ; Kahn, 2012) dans les disciplines scientifiques ou celles liées à la langue maternelle. L'efficacité de l'enseignant n'est plus à démontrer, elle est significativement derrière les progressions des élèves, un effet largement supérieur à ce qu'on appelle *l'effet-établissement*. Notre histoire personnelle en tant qu'élève garde encore le souvenir d'enseignants qui nous ont

⁹ Des études menées en grande partie aux Etats-Unis : Le projet **STAR** (*Student Teacher Achievement Ratio*) qui a eu lieu dans 79 écoles du Tennessee entre 1985 et 1989. Le projet **MET** (*Measures of Effective Teaching*) qui a été lancé à l'automne 2009. Dirigé par des spécialistes reconnus issus des grandes universités américaines, ce projet vise à améliorer les outils permettant l'identification et l'évaluation des enseignants et des pratiques éducatives efficaces.

¹⁰ Bien que sa mise en évidence pose un certain nombre de difficultés méthodologiques.

fortement marqué, qui nous ont fait aimer leur matière par leur savoir-faire, mais aussi et plus encore par leur *éthos enseignant*¹¹.

Toute situation choisie par l'enseignant en classe s'appuie impérativement sur le fonctionnement des interactions langagières entre lui et les élèves comme moyen pour faire apprendre. Bon nombre de travaux ont aussi montré que ces interactions sont les aspects les plus importants du travail de l'enseignant, quel que soit le contexte. La gestion des interactions en classe est une dimension importante de la pratique enseignante étant donné que la manière avec laquelle elles fonctionnent peut soit favoriser soit entraver la construction des savoirs dans les tâches et les activités proposées aux élèves. Ce sont ces processus interactifs que la présente recherche tentera de décrire à partir des observations des séances de classe.

Objectifs de recherche

Cette recherche s'assigne pour objectifs l'observation, la description et l'analyse de l'action ainsi que les conduites d'étayage¹² (Bruner, 1983) d'un groupe de huit enseignants, de deux catégories, des novices et des expérimentés, lors de séquences interactionnelles en cours de français. Il s'agit de rendre compte des caractéristiques de l'agir enseignant à travers la gestuelle d'une part, et à travers certains aspects organisateurs, d'autre part : type de questionnement, type de rétroaction, type de guidage et de régulation, et ce, afin de montrer comment un enseignant fonctionne, parvient à fabriquer son action et faire avancer sa séance vers l'objectif escompté. L'étude analyse aussi les verbalisations de ces enseignants invités à commenter leur propre action dans le cadre d'un entretien

¹¹ Dans le présent travail, nous désignerons par ce concept : la *manière d'être* de l'enseignant, ses valeurs personnelles ainsi que ses attitudes dans la gestion de la relation pédagogique en classe.

¹² « L'étayage est sans doute la préoccupation centrale et organisatrice de l'agir de l'enseignant et de l'éducateur » (Bucheton, 2009). D'ailleurs, « l'apprentissage dépend en partie du type d'assistance fourni par l'interactant plus compétent qui laisse l'apprenant agir en le guidant » (Bange, 1996).

d'auto-confrontation. Il s'agit donc d'explorer l'univers de « *la pensée enseignante* » et les processus mentaux sous-jacents à l'action d'enseigner.

L'objectif n'est nullement d'évaluer le rendement professionnel des praticiens mais ambitionne de contribuer à éclairer le fonctionnement de l'agir enseignant. Il ne sera pas question de proposer de modèle théorique, valable en tout contexte, mais bien d'amener à des pistes de réflexion sur le fonctionnement des pratiques enseignantes, et sur le sens que donnent ces acteurs de leurs propres actions. Notre approche sera ici essentiellement descriptive, et ne sera, en aucun cas, prescriptive. Si l'on arrive à faire prendre conscience ces enseignants des enjeux de leur propre pratique, on peut en attendre des effets sensibles sur leur efficacité et sur la progression des acquisitions des élèves.

Il serait vain de penser qu'un enseignant débutant dispose naturellement de compétences pédagogiques opératoires et sait d'instinct utiliser sa voix et sa gestuelle (Moulin, 2004, p.147 ; McIntyre et al., 2016, p.50). C'est pour cela, il convient d'affirmer que tout travail sur l'agir doit nécessairement établir des ponts avec la formation initiale et/ou continue des enseignants. D'ailleurs, notre objectif serait d'établir une matrice des actions de classe et de proposer par la suite des outils susceptibles d'être mobilisés en formation des enseignants.

Ceci laisse sans doute entendre que notre travail empiète sur le champ de la *Didactique Professionnelle (ingénierie de formation, analyse du travail, EAC ...)*, mais il s'agit d'un emprunt que nous effectuons avec modération compte tenu des spécificités de notre contexte de recherche.

Contexte de la recherche

Le contexte de la présente recherche est celui des classes de français au secondaire qualifiant. Avant de présenter le contexte du déroulement de l'étude, il convient de spécifier l'enseignement de la langue française à ce cycle.

1. L'enseignement du français au Secondaire Qualifiant

Le curriculum disciplinaire du français au cycle du secondaire qualifiant¹³, (au lycée) repose sur deux entrées, à savoir, « *les compétences* » et « *les valeurs* ». D'ailleurs, *l'approche par compétences* qui est supportée par les paradigmes constructiviste et cognitiviste, demeure l'entrée privilégiée pour atteindre les objectifs assignés à l'enseignement de cette langue.

Bien que *les Orientations Pédagogiques* de (2007) aient marqué une rupture avec ce qui précède, l'on peut dire qu'en l'état actuel des choses « *le français au Maroc est une discipline qui cherche encore ses repères* » (M. Sadiqui, 2016a). Rappelons que *les Instructions Officielles* de (1987) et *les Recommandations Pédagogiques* de (1994) mettaient en avant une approche fonctionnelle, pauvre et largement décontextualisée, une approche de la langue qui consistait à établir les liens directs entre l'enseignement/apprentissage du français au lycée et les contenus relatifs aux disciplines scientifiques. Le français se réduisait alors à un moyen d'enseignement au profit de l'appropriation d'une autre discipline, et n'était, en aucun cas, un objet d'enseignement incarnant les enjeux culturels d'une langue vivante. La classe de français avait pour objectif d'apprendre DU français et non pas LE français (Lehmann, 1999, p.115). Il faut dire que l'ambiguïté de la politique linguistique et l'incohérence méthodologique des différentes réformes ne cessent d'impacter négativement l'appropriation de cette langue. D'ailleurs, les rapports¹⁴, aussi bien nationaux qu'internationaux ne cessent de souligner les défaillances propres à la maîtrise par les élèves de la langue française.

¹³ La Réforme du système éducatif marocain de (1999) a attribué une nouvelle dénomination aux cycles d'enseignement. Ainsi elle a remplacé l'ancienne appellation « L'Enseignement Secondaire » par Le « Secondaire Qualifiant » (La Charte Nationale d'Education et de Formation).

¹⁴ À titre d'exemple, les rapports des :

- Conseil Supérieur de l'Enseignement. (2008). *État et perspectives du système d'éducation et de formation*. Royaume du Maroc.
- Ministère de l'Éducation nationale. Département de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique. (2005). *Réforme du système éducatif : Bilan et perspectives*. Rabat.
- Programme des Nations Unies Pour le Développement (PNUD). (2007). *Rapport mondial sur le développement humain 2007/2008*. Nations Unies.

La dernière réforme institutionnelle de 2002, dont la version des *Orientations Pédagogiques* qui datent de Novembre 2007 en représentent la dernière actualisation, impose l'usage de « l'œuvre intégrale » à la fois comme support principal des diverses activités et comme une des finalités de l'enseignement du français. En valorisant l'appropriation de la langue-culture, l'exploitation de ce support / objet d'enseignement du français ambitionne, en principe, de faire émerger une réflexion interculturelle par le biais de l'étude du texte littéraire qui demeure « *un espace privilégié où se déploie l'interculturalité* » (Cuq, 2005, p.413). Les élèves doivent alors se doter « *de la compétence culturelle nécessaire à l'apprentissage d'une langue* » (MEN, 2007).

L'enseignement de cette langue a pour objectif de développer les stratégies de compréhension des œuvres littéraires ainsi que les techniques de la production des textes écrits. En ce sens, les activités de classe doivent converger au développement du goût de la lecture et à l'acquisition d'une compétence rédactionnelle. D'ailleurs, l'enseignement du français s'inscrit dans une démarche de *projet pédagogique* visant à doter les élèves d'une compétence de communication, à l'oral comme à l'écrit. Ce *projet pédagogique* est constitué de *modules* dont chacun s'articule autour d'une œuvre intégrale. Véritable feuille de route, le projet se décline en *séquences didactiques* conçues sous forme d'activités successives, cohérentes et interdépendantes. La planification et la gestion de ces activités doit obéir au principe de décroisement. Ces activités de mise en œuvre, appelées aussi *domaines d'enseignement*, se déroulent en séances de *Lecture*, de *Langue*, d'*Oral* et d'*Écrit*, en vue d'atteindre un objectif fixé à l'avance.

2. Le contexte de la recherche

Toute action enseignante s'inscrit dans un contexte sociolinguistique particulier, dans un milieu marqué par une « culture éducative » (Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique, *dir.*, 2005) spécifique. Notre recherche se déroule donc dans

un contexte marocain, dans des classes de français au lycée au sein des directions provinciales de Fès et de Sefrou. La localisation géographique des établissements, terrain d'étude, nous renseigne sur un niveau socioculturel moyen du public des classes observées.

Le choix du cycle secondaire qualifiant se trouve justifié par l'absence de recherches sur la gestuelle enseignante à ce stade¹⁵ d'enseignement, mais aussi par les difficultés croissantes de la maîtrise du français constatées chez les élèves de ce cycle d'enseignement. Nous sommes en mesure d'émettre ce constat grâce à notre longue expérience en tant qu'enseignant de français. Ce fait nous accorde donc une double posture de « chercheur-praticien » (Bucheton & Jorro, 2009, p. 10) que nous souhaitons optimiser pour plus d'objectivité scientifique.

Le corpus est constitué d'enregistrements recueillis en 2016 auprès de huit enseignants ayant des parcours et des expériences variés puisqu'ils sont de deux catégories, des expérimentés et des novices. Les novices sont des étudiants en 1^{ère} année d'agrégation en langue française. Les agrégatifs qui suivent cette formation se destinent plus tard à intégrer le métier d'enseignant de français au lycée. Les séances qu'ils ont menées et que nous avons observées et enregistrées s'inscrivent dans un module dédié à « *L'Élaboration d'une séquence didactique* ». Lequel module a pour objectif de les initier à la conception des fiches pédagogiques et à la conduite d'activités de classe.

Pour l'observation, nous avons retenu l'activité de *Lecture* pour les possibilités qu'elle offre à notre objet d'étude, ainsi que pour la richesse des éléments mobilisés au cours de cette séance. Pour gérer les interactions de classe, l'enseignant y est appelé à questionner, à expliquer, à évaluer, à construire le sens en recourant à différentes modalités : verbale, paraverbale et gestuelle.

¹⁵ À notre connaissance, les travaux menés jusqu'à présent en France ou aux États-Unis sur la gestuelle enseignante portent généralement sur des cours auprès d'un public d'enfants.

Corpus et cadre méthodologique de la recherche

Pour notre étude, nous avons opté pour une recherche-action du fait qu'elle représente « *la méthodologie de la recherche la mieux adaptée pour gérer les interrogations que suscite ce domaine [celui de la didactique des langues]* » (J-P Narcy-Combes, 2002, p.220). Ceci étant dit, « *la recherche-action n'exclut absolument pas les autres types de recherches* » (J.-J. Richer, 2011, p.56) dans la mesure où le domaine de la didactique des langues « *a un égal besoin de recherche fondamentale, de recherche appliquée et de recherche-action* ». (Idem., p.56)

Notre étude s'adosse sur trois corpus variés, de nature différente, recueillis dans une perspective écologique de classe. Dans le souci de cerner l'objet d'étude selon plusieurs angles, nous avons opté pour une triangulation des données (Van Der Maren, 1996). La multiplicité des supports permet de croiser les points de vue des acteurs concernés, ce qui favorise, à bien des égards, l'objectivation de l'analyse. Notre corpus central est constitué d'enregistrements du déroulement des interactions didactiques. En effet, nous avons filmé des séances de cours (de 45 min chacune) afin de recueillir les pratiques effectives des huit enseignants. D'abord, nous avons effectué la transcription et l'annotation des interactions verbales et de l'activité gestuelle des enseignants à partir des films des séances observées. Le second corpus est composé de l'enregistrement et la transcription des entretiens d'auto-confrontation menés avec ces mêmes enseignants qui ont été sollicités à commenter leur propre agir. Le dernier corpus est constitué des résultats d'un questionnaire administré à un échantillon de 104 élèves, ceux qui avaient accepté de prendre part à notre étude, parmi le public des classes observées.

Pour le versant méthodologique, nous avons opté pour le croisement d'approches quantitative et qualitative (Juan, 1999). « *Le choix d'une démarche dépend de motifs essentiellement épistémologiques* » (Depelteau, 2000, p. 66). C'est ainsi que nous avons combiné analyse quantitative et qualitative dans la mesure où les deux se complètent. La rigueur scientifique allouée aux approches

qualitatives (Depelteau, 2000, p.375 ; Howe, 2003, p.16) serait non efficientes en l'absence de comptage et de quantification des données chiffrées (Paillé & Mucchielli, 2005, p.5). Nous ferons donc appel à des traitements quantitatifs dans l'analyse du verbal et du non verbal des enseignants, ainsi que du traitement des représentations des élèves effectué à l'aide du logiciel Sphinx Plus². La quantification sera donc largement sollicitée dans ce travail.

Ainsi, après l'observation de classe, nous avons transcrit les interactions verbales et l'activité gestuelle. Nous avons annoté et transcrit les gestes produits à l'aide du logiciel ELAN¹⁶, tout en se servant de la typologie des dimensions gestuelles créée par Tellier & Stam (2012) à partir des travaux de McNeill (1992, p.78 ; 2005). Dans un second temps, ces enseignants ont été sollicités quelques semaines plus tard afin de passer des entretiens d'auto-confrontation au cours desquelles on a eu recours au visionnage de la vidéo des séances. Pour ce faire, nous avons choisi, en amont, des fragments de cours vidéoscopés qui représentent, selon nous, les passages les plus pertinents. Dans ce cadre, nos questionnements ont porté sur la *formulation des questions*, la *correction des erreurs*, les *démarches explicatives*, la *gestion des imprévus* ainsi que sur la pertinence de leurs *gestuelles* et *déplacements* en classe. Après transcription, les “*dire sur le faire*” de ces enseignants-informateurs ont subi une analyse qualitative, qui emprunte des outils à l'analyse du discours (AD) (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Les enjeux énonciatifs présents dans les entretiens ont aussi été pris en considération.

Nous avons évité d'utiliser le questionnaire pour les biais auxquels son usage pourrait induire. D'abord, cette technique part du « *présupposé que les individus ont une opinion pour tout* » (François de Singly, 2011, p.71). On y invite l'enseignant à choisir entre 2, 3 ou 4 alternatives qui peuvent ne pas faire partie de son système de croyance, mais qui « *peuvent servir de position refuge* » (*Idem.*,

¹⁶ ELAN (Eudico Linguistic ANnotator) est un logiciel multilinéaire d'annotation multimodale, développé par le Max Planck Institute for Psycholinguistics de Nimègue (Nijmegen) aux Pays-Bas (Sloetjes & Wittenburg, 2008), gratuitement téléchargeable depuis l'adresse : <http://tla.mpi.nl/tools/tlatools/elan>. On y trouve également une documentation (en anglais) en format PDF.

p.81-82) car on lui demande de se positionner par rapport à des énoncés construits par le chercheur. Les réponses sont des formulations possibles des croyances et ne peuvent en aucun cas être considérées comme des croyances en tant que telles (Dufva, 2003, p.146).

Au demeurant, il s'avère qu'il y a variété et multiplicité des corpus traités et des traitements qui sont accordés à cet effet. Certes, cette volonté à multiplier les outils d'analyse présente certains risques, mais nous avons mis en place des « garde-fous » pour prévenir les élans sur-interprétatifs tout en nous efforçant de respecter le cadre théorique.

Cadre théorique

Cette étude s'inscrit dans la continuité des recherches sur « l'agir enseignant » (Bouchard, 2007 ; Bucheton & Dezutter, 2008) ou « l'agir professoral » (Cicurel, 2011), un champ de recherche en pleine évolution et de plus en plus actif au sein de la didactique des langues. Nous puiserons nos outils conceptuels dans ce champ ainsi que dans celui des « théories de l'action » (Filliettaz, 2005 ; Friedrich, 2001).

En second lieu, nous prendrons appui sur les « études de la gestuelle » (*Gesture studies*) (McNeill, 1992) des enseignants en classe de langue étrangère (Tellier, 2008) en utilisant les typologies et les cadres d'analyse de la gestuelle.

Ce cadre de travail s'attache aussi à prendre en compte le point de vue des enseignants. Aussi, pour cerner cet objet d'étude, nous ferons appel au domaine de la « *pensée enseignante* » (Tochon, 2000 ; Aguilar & Cicurel, 2014) ou « *teacher cognition* » (Devon Woods & Hélène Knoerr, 2014), un champ disciplinaire qui étudie la *cognition enseignante* lors de l'analyse des pratiques professionnelles. Nous empruntons au passage des concepts à la *philosophie phénoménologique* pour alimenter notre approche de la perception et du rapport qu'ont les enseignants à leur action et à leur corps lors de l'entretien. Et c'est d'ailleurs, à l'instar d'un

questionnement philosophique que nous allons élaborer la problématique et les questions de cette recherche.

Problématique et Questions de recherche

Il faut dire que la question centrale qui constitue le fil directeur de notre travail a emprunté un cheminement particulier avant de prendre sa forme finale. Telle une chrysalide, elle est passée par de nombreuses étapes, de l'état « larvé » à l'état « adulte », et ce, au fil de nos lectures et de la confrontation avec le terrain. Afin de cerner la dynamique de *l'action enseignante*, nous partons de la problématique suivante :

« Dans quelle mesure la *fabrique de l'action enseignante en classe de français* est-elle un processus évolutif ? »

Cette question principale représente l'ossature de notre recherche, à partir de laquelle se dégagent plusieurs interrogations auxquelles nous essayerons de répondre :

- 1)- Quelles sont les composantes du *discours didactique de l'enseignant* ?
- 2)- Comment se manifestent les *actions de l'enseignant*, effectuées en guise d'étayage, en vue de la construction du sens en classe de français lors d'une séance de *Lecture* ?
- 3)- De quelle manière la *gestuelle enseignante* (voix, corps et proxémie) s'associe-t-elle au *discours* pour construire le sens en classe de français ?
- 4)- Comment le retour réflexif de l'enseignant sur sa pratique, à travers le visionnement de sa vidéo dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation (EAC), peut-il l'aider à conscientiser son agir ?
- 5)- Dans quelle mesure le point de vue des élèves peut-il éclairer notre compréhension de l'agir enseignant ?

C'est à toutes ces questions que ce travail se propose de répondre. Mais, avant de les (in)valider, il convient, dans une perspective proactive, d'émettre certaines hypothèses.

Hypothèses de recherche

L'analyse des données recueillies représentera la pierre de touche de ces questions de recherches. Cependant, nous allons anticiper leur validation en émettant les hypothèses suivantes :

- 1)- Nous supposons que le *discours didactique de l'enseignant* se réaliserait selon une structure binaire lors de l'échange didactique.
- 2)- Nous partons du postulat que les *actions de l'enseignant* sont multimodales lors d'une séance de *Lecture* dans la mesure où l'enseignant a recours au verbal, au paraverbal et au non verbal pour construire le sens.
- 3)- Nous faisons l'hypothèse que la *gestuelle enseignante* serait d'une grande aide à la réalisation du *discours enseignant* en classe de français.
- 4)- Nous posons que le retour réflexif de l'enseignant sur sa pratique, à travers le visionnement de sa vidéo dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation (EAC), l'aiderait à conscientiser son agir par le biais d'un questionnement de qualité qui l'amènerait à prêter attention à sa gestuelle et à remettre en question le sens de ses propres actions.
- 5)- Nous postulons que le point de vue des élèves pourrait éclairer la compréhension de l'agir enseignant.

Organisation de la thèse :

Notre travail suivra un canevas classique en trois grandes parties. Chaque partie est composée de chapitres auxquels nous avons imposé une numérotation continue. Donc trois grandes parties se partageront neufs chapitres, numérotés de I

à **IX**. Ce choix se trouve motivé par le souhait de rendre le repérage et les renvois des sections aisément accessibles.

La première partie « *Considérations théoriques* » se compose de trois chapitres. Dans le chapitre **I**, nous reviendrons sur les soubassements théoriques de l’agir enseignant en tant que champ de recherche. Le chapitre **II** s’intéressera aux caractéristiques ainsi qu’aux composantes du discours enseignant en classe de français. Dans le chapitre **III**, il sera question des aspects ainsi que des fonctions pédagogiques de la gestuelle enseignante.

La deuxième partie « *Cadre méthodologique et analyse des données* » regroupe quatre chapitres. Le chapitre **IV** est dédié aux choix méthodologiques pour cette étude. Nous passerons en revue l’observation de classe en tant qu’outil de recherche. Ensuite, nous présenterons la technique de l’entretien d’auto-confrontation avant d’exposer l’analyse de discours à laquelle nous aurons recours dans l’analyse des verbalisations de l’enseignant lors des entretiens. Le chapitre **V** sera consacré à l’analyse en deux temps : l’analyse de l’agir verbal du discours enseignant lors des interactions didactiques, ensuite, l’analyse de la gestuelle enseignante en classe. Dans le chapitre **VI**, nous exposerons les traits saillants des verbalisations recueillies lors des entretiens d’auto-confrontation, et ce, avant d’aborder les conclusions gratifiantes des résultats de cette enquête. Le chapitre **VII** sera l’occasion de rendre compte des représentations des élèves au regard des qualités d’un « *bon enseignant de français* » à travers l’analyse des résultats du questionnaire.

Au cours de la troisième partie « *Perspectives de la recherche* », nous procéderons, dans le chapitre **VIII**, à une réflexion sur l’état actuel de la recherche en *Didactique de français* avant de clore par une discussion sur l’intérêt de repenser cette discipline au sein du paradigme *émurgentiste*. Le chapitre **IX** constituera notre volet pratique des « *Perspectives de la recherche* » dans lequel nous développerons les enjeux actuels de la formation et la professionnalisation des enseignants de français. La contribution de ce travail réside dans la proposition

d'un dispositif de formation qui allie une approche *gestuelle* de l'agir et une conscientisation à *l'éthos enseignant*. Au terme de cette thèse, nous exposerons les limites de notre travail de recherche.

1^{ère} PARTIE :

Considérations théoriques

« Au commencement était l'action »¹⁷
(J-W. Goethe, *Faust I*, 1964, p. 64)

CHAPITRE I. L'AGIR ENSEIGNANT

L'agir enseignant est avant tout de nature « discursive » mais les formes d'action qui peuvent se développer dans une classe de langue sont variées. Les activités discursives de l'enseignant ont pour but d'animer le cours, de favoriser et d'évaluer les activités langagières des élèves. Parce que cet agir s'inscrit dans une dynamique de classe fortement guidée par les interactions avec les élèves, selon une partition qui n'est pas écrite, les actions de l'enseignant ne sauraient être intégralement planifiées.

I- Le métier d'enseignant dans tous ses états :

1. Le métier d'enseignant : un métier difficile ... mais gratifiant

On entend souvent l'expression de « métier impossible » pour désigner le métier d'enseignant. On trouve l'origine de cette affirmation dans deux œuvres de Sigmund Freud¹⁸ dans lesquelles il parle de trois « métiers impossibles » : gouverner (la politique), soigner (la psychanalyse) et éduquer (l'éducation). Pour lui, ce sont « *des professions impossibles dans lesquelles on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant* », des métiers dont les résultats seraient voués sinon à « l'échec » (selon certaines traductions françaises) ou du moins à « l'insuffisance ».

En effet, les résultats sont incertains, et bien souvent on ne voit pas l'efficience de son travail, l'échec est donc consubstantiel à ce métier et devait être considéré

¹⁷ Jean-Wolfgang Goethe, *Faust I*, Paris, Gallimard, 1964, tr. fr. Gérard de Nerval, p. 67.

¹⁸ Il a utilisé cette expression en 1925 dans le *Préface* à l'œuvre de August Aichorn *Jeunesse à l'abandon**, (en référence à l'éducation) ; et plus tard, dans un texte célèbre de 1937, « L'analyse (*terminée*) avec fin et l'analyse sans fin (*interminable*) » (cette fois en référence à la psychanalyse).

comme une donnée d'entrée incontournable et, partant, il est difficile de garder son estime de soi, son enthousiasme et ses ambitions tout en ayant l'impression d'échouer ou de ne pas réaliser chaque jour des « miracles » en faisant progresser les élèves. C'est aussi ce qui fait du métier d'enseignant, un métier ingrat et par moments frustrant.

Néanmoins, il demeure un métier gratifiant, dans la mesure où les enseignants constatent parfois qu'un cours a bien fonctionné, que les élèves ont bien participé ou ont bien assimilé le cours. Il leur arrive aussi parfois de recevoir des marques de remerciement, de reconnaissance et de gratitude de la part d'anciens élèves. Ces derniers leur avouent qu'ils leur doivent beaucoup de choses, qu'ils ont été inspiré et durablement marqué par eux. Il arrive aussi aux enseignants de tomber sur d'excellents travaux élaborés collectivement en classe, ces productions scolaires sont les témoins de leur engagement dans le métier, auprès d'élèves qu'ils ont aidé à grandir et à s'épanouir. C'est pour cela, les praticiens devraient garder de l'optimisme tout en abaissant en permanence leur niveau d'aspiration.

2. Un métier confronté à des contraintes multiples

De nos jours, tout le monde s'accorde à reconnaître que l'école en général et le métier d'enseignant en particulier font face à des changements rapides et multiformes : des savoirs en évolution permanente, des structures relationnelles chamboulées en raison de l'explosion des technologies de l'information, des élèves aux comportements changeants, des attentes institutionnelles croissantes, des demandes sociales qui ne cessent de se complexifier, etc. De ce fait, dans sa démarche quotidienne, l'enseignant doit concilier plusieurs variables : curricula, stratégies d'enseignement, tâches d'apprentissage, matériel à disposition, élèves démotivés, ... pour ne citer que ceux-ci.

D'ailleurs, le public des élèves a radicalement changé, la manière de penser et les capacités mentales des élèves ont aussi changé. Des études ont démontré que les capacités d'attention des élèves européens ont diminué des 2/3 durant 50 ans

(Hayles, 2012 ; Meirieu, 2014) à cause des nouveaux outils technologiques. Outre le manque de reconnaissance sociale, l'inattention des élèves est devenue, ces jours-ci, symptomatique du « malaise enseignant ». Le rythme accéléré de la vie quotidienne empêche les élèves d'être attentif et d'effectuer un travail intellectuel. C'est un vrai défi pour l'enseignant et l'école d'aujourd'hui.

3. Un métier valorisé dans les systèmes éducatifs performants

Les recherches et les enquêtes internationales, PISA et TALIS¹⁹ (2013) à titre d'exemple, concluent que les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux qui valorisent la profession de l'enseignant. Cette valorisation se traduit généralement par :

- Le recrutement des meilleurs étudiants²⁰ (candidats) de leur génération vers la profession avec à la clé une formation de qualité (d'excellence) (*Corée, Royaume-Uni, Brésil ...*). Dans le cas de notre pays, le phénomène d'« anti-sélection » attire vers le métier d'enseignant des étudiants majoritairement dépourvus d'alternatives, et qui deviennent des enseignants par défaut ;
- L'amélioration de la perception de la profession d'enseignant en renforçant l'attractivité du métier en revalorisant les salaires et en accordant des indemnisations aux enseignants affectés dans des régions reculées ;

¹⁹ TALIS (Teaching And Learning International Survey) Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage initiée par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique), réalisée tous les 5 ans (quinquennale), porte sur les conditions de travail des enseignants et l'environnement d'apprentissage dans les établissements d'enseignement. L'enquête TALIS examine de quelle manière le travail des enseignants est reconnu, évalué et valorisé, et détermine dans quelle mesure les enseignants participent à des activités de formation continue. L'enquête apporte des éclairages sur les convictions et les attitudes des enseignants à l'égard de l'enseignement et sur leurs pratiques pédagogiques, ainsi que sur les facteurs qui influent sur leur satisfaction professionnelle et le sentiment qu'ils ont de leur propre efficacité. TALIS examine également le rôle que jouent les chefs d'établissement et l'aide qu'ils apportent aux enseignants. La 1^{ère} enquête TALIS a été réalisée en 2008 avec 24 pays participants. Suite à son succès, l'enquête a été renouvelée en 2013 auprès de 34 pays. Pour l'édition 2018, près de 50 (47 pays) y participent.

²⁰ Au Japon et en Corée, les candidats retenus sont sélectionnés parmi les meilleurs 10% au baccalauréat.

- La focalisation sur la formation continue et la proposition des carrières évolutives.

4. « L'effet enseignant » ou le rôle de l'enseignant dans les acquisitions

Depuis quatre décennies, un ensemble de recherches a pu confirmer ce qui relevait pendant longtemps de l'ordre de l'intuition et du bon sens de la part des parents et des éducateurs : « *l'effet enseignant* » est une variable critique dans la réussite des élèves. Les progrès des élèves dépendent de manière significative du talent et des compétences de leurs professeurs. La responsabilité et l'impact des enseignants sont si flagrants dans les résultats des élèves.

Si l'on en croit ces études, entre « 10% à 15% des écarts de résultats constatés en fin d'année entre élèves s'expliquent par l'enseignant auquel ils ont été confiés ». Des études allemandes soulignent que les bons enseignants peuvent même être un remède efficace contre les inégalités sociales et peuvent niveler les apprentissages d'élèves issus de milieux socio-économiques différents²¹. D'autres études confirment que l'« effet enseignant » dépasse de loin l'« effet établissement ». C'est ainsi que le professeur a davantage d'impact sur la progression des élèves au cours d'une année scolaire que l'établissement dans lequel ils sont scolarisés.

Néanmoins, force est de constater que les résultats des élèves sont aussi déterminés par d'autres facteurs, à savoir : l'origine sociale, les conditions d'étude hors de la classe, le poids de la scolarité antérieure, l'effet établissement, etc. D'ailleurs, l'environnement extérieur est dynamique (Rogalsky, 2003) dans la mesure où les élèves peuvent apprendre, évoluer et se modifier aussi en dehors de l'activité de l'enseignant. « *Il s'agit là d'une difficulté supplémentaire dans l'étude*

²¹ Sabine Kahn (2012, p. 3) souligne que « Les enseignants « performants » sont également ceux qui font le plus progresser les élèves « faibles » de la classe (Mingat, 1991 ; Bressoux, 2007). Ce qui permet d'avancer que l'efficacité d'un « bon maître » « écrase » ou contrebalance les effets liés à la catégorie socio-professionnelle du père d'un élève de CP (Mingat, 1991) ».

des pratiques enseignantes efficaces et équitables car cette dynamique engendre de nouveaux degrés d'incertitude quant à l'efficacité de tel ou tel élément des pratiques » (Talbot, 2012, p. 8). Il y a certainement de réelles difficultés devant les recherches qui aspirent à *comprendre* ou à *expliquer* l'« effet-maître ».

Évaluer les effets d'une pratique enseignante ne doit pas passer par l'évaluation d'une activité observée, qui relève d'une logique collective (les élèves peuvent participer, être actifs, réaliser des avancées...), alors qu'on ne peut pas savoir la réalité des apprentissages qui relève de l'appropriation de chaque élève (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004), étant donné que ces deux niveaux sont parfois en décalage. Il ne faut jamais perdre de vue que le collectif d'une classe est fait d'individus différents, ayant des rythmes différents et des degrés de motivation et d'engagement différents (hétérogénéité des individualités ou des sous-groupes qui composent une classe).

Si l'« effet enseignant » est aujourd'hui une réalité et une variable déterminante en classe, il n'en reste pas moins que l'efficacité d'un enseignant ne se laisse pas prédire par des éléments aisément objectivables ou intuitives tels que son ancienneté, ses diplômes ou son niveau de formation initiale.

Cependant cette efficience de l'enseignant est d'ailleurs bien difficile à appréhender, elle peut prendre plusieurs formes. Comment se mesure-t-elle ? Est-ce à l'aune de la réussite de toute la classe ? de la réussite des meilleurs ? de la progression des plus faibles ? de la qualité des relations en classe ? de la liberté accordée aux élèves pour s'exprimer en classe ? du plaisir qu'ont les élèves à être en cours ? de la part de l'innovation de l'enseignant en classe ? Pour autant, à quoi cet « effet enseignant » tient-il ? Est-ce à l'effet de la pratique et des méthodes ou bien à l'effet du style et des qualités personnelles (l'éthos et le charisme de l'enseignant) ? Il s'avère bien difficile de dissocier ces différents effets.

John Hattie (2003, 2009, 2013 : *Teachers Make a Difference*) a exploré, à travers des méta-analyses, ce qui fait un enseignant efficace. Pour cela, il a

identifié certains facteurs ayant le plus d'impact sur les résultats d'apprentissage. Parmi lesquels :

- La relation positive, fondée sur la confiance, entre l'enseignant et les élèves ;
- L'écoute des élèves, leur encouragement à travailler et à prendre la parole ;
- Le fait d'avoir des attentes élevées pour tous les élèves.

C'est dans l'interaction avec les élèves que se mesure donc l'essentiel des écarts entre les enseignants (John Hattie, 2009).

II- L'agir enseignant :

1. L'agir enseignant : Un objet de recherche en évolution

Au milieu des années 2000, l'analyse des interactions didactiques en classe de langue a connu une inflexion vers l'action, la focalisation porte de plus en plus sur l'action qui émerge au fil des interactions. Le statut de l'enseignant a évolué, il s'agit de l'envisager non seulement comme « *l'interactant d'une classe, mais aussi comme l'auteur d'actions* » (Cicurel, 2005, p.24). Dès lors, le concept d'« agir enseignant » fait surface en didactique des langues. Il peut être défini comme l'« *ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné* ». (Cicurel, 2011, p.119).

L'agir enseignant présente des paramètres qui ne sont pas faciles à démêler car l'enseignant est, selon l'expression de B. Lahire (2001, p. 35), « *un homme pluriel* » qui est « *porteur de schèmes d'action ou d'habitudes hétérogènes et même contradictoires* ». La philosophe H. Arendt²² considère que l'action est fugace puisqu'elle a pour propriété d'être effacée aussitôt produite. Ainsi, les actions des hommes sont évanescences, elles disparaissent sitôt accomplies. Une autre caractéristique de l'action est son infinitude, elle est à la fois infinie, mouvante et glissante. Car une action est rarement isolée, elle en engendre une autre, qui à son

²² Voir Arendt, H. (1961/1983, trad. fr.). *Condition de l'homme moderne* et Arendt H. (1972/1989), *La crise de la culture*.

tour exerce une influence sur l'un ou l'autre des acteurs, au point qu'il paraît impossible d'assigner à l'action un début et une fin.

Les recherches sur l'action enseignante en classe de langue se sont, jusqu'à la fin des années quatre-vingt, intéressées à l'étude des interactions verbales ainsi que sur les pratiques discursives des enseignants et leur fonction de « *transmission/appropriation de savoirs et de savoir-faire langagiers* » (Bigot & Cadet, 2011). Pendant longtemps, pour des motifs techniques et méthodologiques (Cadet, 2014, p.193), la transcription des interactions verbales se limitait à des enregistrements audio. Il faut dire que les problématiques alors étaient faiblement traversées par un questionnement didactique car elles étaient plutôt linguistico-centrées. L'objet d'étude se limite aux échanges verbaux²³ et l'analyse linguistique des interactions didactiques fait appel à la linguistique énonciative, à l'analyse de discours ainsi qu'à l'analyse conversationnelle.

Didactiquement parlant, s'intéresser à l'agir professoral (Cicurel, 2011) équivaut à s'interroger dans un premier temps sur le travail de planification de l'enseignant avant de chercher à comprendre comment les enseignants parviennent à articuler théories de référence, expérience antérieure et objectifs pédagogiques.

Ces recherches se sont vues enrichies, tant théoriquement que méthodologiquement, en se repensant dans un nouveau paradigme, celui de l'analyse du travail (Leplat, 1997 ; Clot, 1999 ; Pastré, 2002) et des pratiques professionnelles enseignantes. Ce déplacement épistémologique se trouve motivé par le succès de ces méthodologies²⁴ qui ont pu mettre au jour « *la richesse d'aller chercher le point de vue des acteurs* » ainsi que « *la complexité des paramètres qui pilotent les décisions didactiques prises dans l'urgence de l'action* » (Bucheton, 2002, p.209).

²³ Bigot & Cadet (2011, p. 13-15) évoquent à ce propos l'objet de certaines recherches portant exclusivement sur les éléments langagiers du discours didactique : « *métalangage* (Cicurel, 1985), *reformulation* (Blondel, 1996), *alternance codique* (Causa, 1996), *instabilité énonciative* (Cicurel, 1996), (...) *formulation des consignes* (Rivière, 2006) ».

²⁴ Celles issues de l'ergonomie du travail.

Les « théories de l'action » servent de cadre pour la compréhension de l'agir enseignant. Nous partons du postulat selon lequel les actions de l'enseignant de langue sont motivées, suivent une planification particulière et visent la réalisation d'un objectif tracé au préalable.

2. Soubassements théoriques : Les théories de l'action

Les recherches en didactique des langues manifestent un intérêt croissant pour « *l'activité, l'action, [et] l'agir* » (Wirthner, 2011, p.119) en classe de langue. Le terme d'« *action* » suscite l'engouement dans le contexte de l'enseignement / apprentissage des langues mais aussi dans les recherches (Cicurel, 2013, p.169). Nous relevons deux aspects concomitants à cet intérêt. D'une part, l'engouement que suscite le paradigme du « praticien réflexif » (Schön, 1996) au sein de la formation des enseignants, et d'autre part, l'émergence de la perspective actionnelle adoptée en 2001 par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) du Conseil de l'Europe.

Le *concept d'action* et son réseau sémantique²⁵ sont l'apanage du domaine de l'analyse du travail. Cependant ce *concept* ne cesse de susciter intérêt et engouement de la part des didacticiens des langues. *L'activité* constitue d'ailleurs la pierre de touche de l'identité professionnelle et du style personnel de tout praticien (Filliettaz, 2005). Parler de nos jours d'une théorie unifiée de l'*agir humain* (*idem.*) serait illusoire en raison de la présence d'une multitude de « *théories de l'action* » (Friedrich, 2001) émanant de disciplines variées (Bronckart, 2004, p.18) et mobilisant un lot considérable de concepts. C'est ainsi que des travaux philosophiques (de phénoménologie), sociologiques, pragmatiques, et aussi en sciences de l'éducation visent à conceptualiser l'agir humain, à savoir le degré de planification, à comprendre les motifs de l'action et sa rationalité sous-jacente. Les recherches menées en analyse du travail s'intéressent aux « pratiques

²⁵ À titre d'exemple : les notions d'*action, activité, intention, planification* et *typification*.

professionnelles » et plus précisément aux discours que tiennent les gens de métier sur leur action. Mais il faut signaler que le *discursif* et *l'intentionnel* (Baudouin & Friedrich, 2001) demeurent deux aspects communs à ces travaux provenant d'horizons disciplinaires diverses.

En domaine des sciences de l'éducation, en essayant d'approcher « *les fondements anthropologiques des théories de l'action* » (2001, p.203), Sensevy a élaboré une « *modélisation de l'action didactique générique du professeur* » (*Idem.*, p.213). Dans ses travaux, Filliettaz fait usage d'un réseau conceptuel de l'« action » issu principalement de l'héritage sociophénoménologique de Schütz (1998). Un ensemble de concepts est alors emprunté : *intentionnalité*²⁶ (« motif-en-vue-de » (*Idem.*, p.28)), *typicalité*, *rationalité* et *planification*.

3. L'étayage : un procédé au cœur de l'action enseignante

L'étayage, appelé *scaffolding* dans les écrits en anglais, est un concept forgé par Bruner (1983). Selon cet auteur, « *l'intervention d'un tuteur comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités* » (*Idem.*, p.263). L'étayage désigne donc l'aide que peut fournir un adulte expert à une personne moins compétente, afin de lui permettre de résoudre une tâche qu'elle ne pourrait pas accomplir sans cette aide.

En classe de langue, la réussite de l'acte d'enseignement-apprentissage dépend en grande partie de l'assistance apportée par l'enseignant ou par l'interactant le plus expert au cours des interactions didactiques. Cette réussite serait manifeste lorsque l'élève-novice parviendrait à dépasser son niveau actuel de maîtrise de la langue, à progresser dans son apprentissage (Vallat, 2012) et

²⁶ L'intentionnalité est une notion philosophique issue de la phénoménologie de Husserl et retenue par les théoriciens de l'action, elle peut être rapprochée de la vision téléologique de l'agir de Habermas (1987).

éventuellement à développer son autonomie. L'étayage est souvent associé à une interaction de tutelle (Bruner, 1983) qui servirait un travail cognitif chez l'élève afin qu'il puisse « *reconstruire pour son propre compte* » le savoir en jeu. Il convient de dire dans les mots de Bucheton (2009) que l'étayage est « *ce que l'enseignant fait avec son élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul* » (Bucheton, 2009, p.59). Pour cette auteure, il s'agit aussi d'un geste professionnel qui prend la forme d'interventions et d'ajustements (Grandaty & Chemla, 2004) permanent de l'enseignant. Outre les productions verbales, l'étayage de l'enseignant s'actualise aussi par des canaux vocaliques et gestuels car la langue « *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* » (Colletta, 2005, p.1). Cependant, il arrive parfois que l'enseignant effectue un « *sur-étayage* » ou un « *contre-étayage* » lorsqu'il répond à sa propre question, sans accorder suffisamment de temps aux élèves pour réfléchir et/ou formuler une réponse.

4. Quelques aspects de l'agir enseignant

Les travaux menés sur l'agir enseignant²⁷ au cours des deux dernières décennies ont forgé un certain nombre de concepts servant à décrire l'action enseignante en classe : *pratiques de transmission, répertoire didactique, culture éducative, style professoral, agir professoral*, etc. À la suite de Cicurel (2011, p.130-131), l'on peut retenir cinq éléments constitutifs de l'agir professoral :

1)- L'action de l'enseignant est le prolongement et la concrétisation d'un *projet*. Elle est anticipée et « *prévue à l'avance* » (Schütz, p.26).

²⁷ Dans la sphère des recherches francophones, nous signalons les travaux pionniers du groupe IDAP (Interactions didactiques et Agir Professoral), groupe de recherche créé et coordonné par Francine Cicurel au sein du centre DILTEC (EA 2288) (Didactique des langues, des textes et des cultures) à Paris III.

2)- L'action en classe est aussi une action *planifiée* et motivée par une intentionnalité car c'est « *une action sur autrui, voulant produire des effets (de connaissance) sur lui [l'élève]* » (Cicurel, 2011, p.49) ainsi que des effets cognitifs en modifiant ses capacités.

3)- Dans sa complexité, cette action fait face à des contraintes et des *obstacles* de différentes natures (pédagogique, didactique, émotionnelle, institutionnelle, etc.).

4)- L'action enseignante relève en partie d'une *compétence corporelle* (gérer l'espace, manipuler les objets didactiques, etc.).

5)- L'incertitude, le risque, l'inattendu planent constamment sur l'action enseignante. La notion du « risque » est empruntée au sociologue américain Goffman (1974) pour qui « *l'action (...) se rencontre partout où l'individu prend connaissance de cause des risques importantes et apparemment évitables* » (Cicurel, 2011, p.133).

Malgré la part de routine, l'action d'enseignement implique toujours « une prise de risque » devant des élèves « *dont il ne peut prévoir les réactions qu'en partie* » (Cicurel, 2007b, p.15). L'action enseignante est une pratique intrinsèquement sociale au cours de laquelle l'enseignant, porté par le « désir didactique²⁸ », s'expose à l'imprévu et à l'« *incertitude constitutive de l'action d'enseigner* » (Altet, 2008, p. 47). D'ailleurs, il arrive par moments que « *l'action échappe à nos intentions* » (Morin, 2005, p.107). Par cette exposition « risquée », l'improvisation devient inévitable (Altet, 2008, p.48 ; Tochon, 1993, p.101) et s'impose dans une situation potentiellement menaçante²⁹ pour la face de l'enseignant. Dans le feu de l'action (Perrenoud, 1994), il doit prendre des décisions et ajuster son action en réactivant de « *nombreux éléments simultanés* » (Tochon, 1993, p.42) selon des « *dispositions mentales et comportementales* » particulières (Lahire, 2011, p.33).

²⁸ La « *pulsion à transmettre des savoirs dans les meilleures conditions possibles* » (Cicurel, 2011, p.176).

²⁹ Dans le cas d'une démarche non comprise, d'un savoir mal transmis, ou d'un imprévu mal géré, d'autant plus que dans la réalité de la classe l'« *erreur ne pardonne pas* » (Tochon, 1993, p.26).

5. L'agir enseignant : Un objet d'étude multimodal et complexe

La première difficulté est que la classe est un milieu de recherche où l'accès est difficile. Outre les formalités administratives, la réticence des acteurs-enseignants à accepter des chercheurs au sein de leurs classes ne favorise nullement la floraison de telles recherches. D'ailleurs, « *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* » (Bucheton, 2011, p.220). Chose qui explique le nombre réduit d'enseignants qui acceptent de prendre part aux recherches sur l'agir enseignant.

L'évaluation de l'efficacité des pratiques pédagogiques repose souvent sur l'observation directe ainsi que sur le recueil du point de vue des enseignants, des élèves ou d'autres acteurs. Mais les événements de la classe sont perçues et interprétées différemment par l'enseignant, par chacun des apprenants, et par tout observateur éventuel. Portés par leur subjectivité, ces acteurs risquent de se leurrer car l'être humain est souvent victime de biais cognitifs, et notamment du *biais de confirmation*³⁰. Le chercheur, de son côté, peut avoir – et c'est souvent le cas - une forte implication militante en menant ses travaux ou une « *tendance à n'exploiter que les éléments favorables aux hypothèses* » (Mucchielli, 1996, p.68).

D'autre part, l'analyse de l'agir enseignant est une entreprise complexe qui demande une prudence à la fois méthodologique et conceptuelle. L'étude impose le recours à un travail chronophage de transcriptions, de « conversion » de l'oral en écrit, à partir des enregistrements. L'analyse des interactions transcrites se heurte, à son tour, à plusieurs écueils ; citons-en quelques exemples. L'analyste ignore

³⁰ Appelé également **biais de confirmation d'hypothèse** est un biais cognitif qui consiste à privilégier, de manière sélective, des hypothèses et des informations confortant (jouant en faveur de) ses conceptions et pouvant confirmer ses idées préconçues, ses opinions et ses croyances. La personne a tendance à préférer des données qui confirment ou affirment son point de vue. Elle aura aussi tendance à ignorer la présence de preuves contraires ou équivoques, qui contredisent ses conceptions, et à les interpréter pour appuyer sa propre position. « C'est la curieuse et perpétuelle erreur de compréhension humaine d'être plus ému et excité par les affirmations que par les négations » (Francis Bacon)

l'histoire interactionnelle des sujets du fait qu'il vient à un moment « t » du déroulement des apprentissages. Les conduites de l'enseignant font l'objet de descriptions peu compréhensives de la part des chercheurs. Les exemples à cet égard ne manquent pas ; c'est ainsi qu'un apparent raidissement dans l'agir de l'enseignant : directivité, validations trop rapides ou écoute trop sommaire des réponses des élèves, serait dû à des contraintes institutionnelles (temps scolaire, programme, fixation sur des objets de savoir déterminés ...) que le chercheur ignore au moment de l'observation.

En outre, la transcription, qui est une médiation par l'écrit, n'est qu'une *trace* de la vie de la classe, un cliché où subsistent d'importantes zones d'ombre (Cicurel, 2011, p.248). Cette transcription est confrontée à la multimodalité³¹ de l'agir en classe vu que les différents modes de contacts en classe (le contact visuel, les gestes, l'intonation, le rythme, le ton, etc.) sont difficilement transposables lors de la transcription. Enfin, dans le cas de l'entretien, il est irréaliste de penser que l'échange avec l'enseignant-informateur va avoir l'aspect d'une transaction fluide et univoque permettant l'accès direct à son agir.

III- La pensée enseignante :

1. Aperçu historique

Le paradigme de la « pensée enseignante »³² est issu d'un courant de recherche en sciences de l'éducation aux États-Unis. Lesquelles recherches, connues sous l'appellation *teacher thinking* (Clark & Peterson, 1986), avaient tenté de comprendre les actions³³ des enseignants en salle de classe. Ce paradigme s'est

³¹ Les chercheurs accordent une place croissante dans leurs analyses à l'intrication du langage parlé à des systèmes signifiants (gestes, modulations vocales, postures, occupation de l'espace, écriture, action partagée ...).

³² Elle relève d'une approche cognitiviste (Clark, Peterson, Tochon) qui conçoit la cognition comme le facteur déterminant dans la pratique de classe. L'enseignant étant envisagé comme un décideur qui, à partir de ses théories, ses pensées, et ses choix personnels, planifie et met en œuvre ses actions (Shavelson, 1981, Tochon, 1993).

³³ Les décisions et les routines mobilisées pour planifier et développer le cours.

ensuite exporté dans d'autres disciplines telles que la didactique des langues où il est devenu « *teacher cognition* » (Woods, 1996 ; Borg, 2003, 2009), avant de prendre la dénomination de « *pensée enseignante* » en didactique de français. Dans les recherches anglo-saxonnes, le terme « *teacher cognition* » désigne les RCS (Cambra-Giné, 2003), acronyme signifiant les Représentations, Croyances, Savoirs /ou Connaissances de l'enseignant, inobservables dans l'action, mais pouvant être mises en lumière à travers différents outils : les questionnaires, les entretiens, ainsi qu'à travers les inférences déduites de l'analyse des canevas de cours et des écrits réflexifs (journaux de bord, portfolio) (Barcelos, 2014, p.64). Du reste, rappelons que ce paradigme émet deux présupposés fondamentaux sur les processus de l'enseignement en classe de langue :

- Le premier est l'inévitable écart entre le déroulement effectif des enseignements et la façon dont ils ont été envisagés par l'enseignant. Ce décalage est désigné sous le nom de *fossé théorie-pratique* (Korthagen, 2001).
- Le second consiste au fait qu'il est possible – et utile même – d'étudier les processus mentaux sous-jacents à l'enseignement (Woods & Knoerr, 2014, p.16).

Dans ce travail de recherche, nous allons accéder à cette *pensée enseignante* par le biais d'entretiens d'auto-confrontation dans lesquels nous avons proposé aux enseignants de réagir à des séquences filmées de leurs cours. L'analyse du discours produit par ces enseignants nous permet alors « *de faire des hypothèses sur l'activité cognitive (représentations, pensées, raisonnement...) et l'état émotionnel de l'individu* » (Muller & Delorme, 2014, p. 34). D'ailleurs, ces verbalisations sur l'action, ou ces « *dires sur le faire* », favorisent un accès – au moins partiel – aux pensées, aux motifs et aux décisions des enseignants (Tochon, 1993, p.197).

2. Un champ de recherche encore inexploré

À ce jour, ce champ de recherche demeure complexe et mal défini (*idem*), ce qui explique la production d'une terminologie aussi foisonnante que disparate tant

dans les écrits anglophones que francophones³⁴. En effet, cette pléthore de termes complique davantage la mutualisation des recherches étant donné qu'elle rend opaque la délimitation de l'objet de recherche (Borg, 2006 ; Tochon, 2000) ainsi que son opérationnalisation. Par ailleurs, les recherches menées actuellement ont produit plusieurs modèles cognitifs qui essaient tant bien que mal d'explicitier les mécanismes mentales des enseignants de langue.

Dans ce qui suit, nous nous inspirons des travaux de Woods & Knoerr (2014, p.18-24) qui ont proposé un modèle innovant. Ces auteurs ont essayé de démêler la multiplicité terminologique postulée dans les littératures anglophone et francophone en distribuant les termes selon deux axes sémantiques : l'axe « objectif-subjectif » et l'axe « théorie-pratique », mais aussi selon le degré de conscience de l'acteur concerné. Pour une meilleure vulgarisation, nous procédons, dans le tableau suivant, à une distinction des termes, anglais et leurs équivalents en français, issus de différents modèles cognitifs :

1 ^{er} Axe 2 ^{ème} Axe	Objectif	Subjectif
Théorie	▪ <i>Knowledge, theoretical knowledge</i> => « Savoirs », « connaissances théoriques » abstraites impliquant des affirmations explicites, généralement acceptés comme « vérités », qui font autorité, et ayant une validation empirique, ce qui leur confère une connotation d'objectivité.	▪ <i>Beliefs</i> => « croyances » ou « croyances personnelles ». ▪ <i>Personal knowledge</i> => « connaissances personnelles » de natures théoriques et explicites.
	=> Dans la tête des enseignants, la distinction est souvent non claire entre « savoirs / connaissances » (<i>knowledge</i>) et « croyances » (<i>beliefs</i>). Il n'y a pas de distinction <i>a priori</i> car ce sont tous les deux des interprétations individuelles explicites dont l'individu est conscient, des déclarations abstraites plus ou moins validées par des textes théoriques reconnus ou des discours d'autorité (Bakhtin, 1981 ; Bourdieu, 1982).	

³⁴ Outre le terme de « *pensée enseignante* », d'autres auteurs parlent de « *cognition des enseignants* » (Aguilar, 2011), du « *répertoire cognitif des professeurs* » (Guichard, 2005) ou de « *conation* » (Morandi, 2005), avec une dimension affective de plus en plus présente.

Pratique	▪ <i>Practical knowledge</i> (Elbaz, 1981), <i>experiential knowledge</i>, <i>knowing-in-action</i> (Schön, 1983), <i>craft knowledge</i> (Leinhardt, 1990), <i>procedural knowledge</i> (Johnson, 1996), <i>working knowledge</i> (Tardif et Lessard, 1999). => Des « savoirs d'expérience » (Guichard, 2005), des « savoir-faire », des « connaissances pratiques », des « savoirs d'action » (Tochon, 2000), des « connaissances pragmatiques » ou « connaissances ouvragées » (Vause, 2009). => Ce sont des connaissances personnelles pratiques, intériorisées et implicites. Souvent difficile à verbaliser, elles sont mises en pratique de manière automatique avec moins d'attention et de contrôle conscient. Elles sont acquises à travers l'expérience, la répétition et les processus routinisés.

Tableau 1. Terminologie des modèles cognitifs (en anglais et en français)

IV- Les gestes professionnels :

1. Qu'est-ce qu'un geste professionnel ?

L'instabilité de la notion du « geste professionnel » rend dérisoire toute tentative d'en donner une définition unique. Cette difficulté à définir les « gestes professionnels » s'explique par « *la nature complexe de ces gestes (qui incluent des gestes langagiers, des gestes de travail, des gestes didactiques et éducatifs) renvoie à des champs théoriques différents* » (Bucheton, 2009). Ce concept a été initié par Anne Jorro (1998) et a fait ensuite l'objet de plusieurs approches³⁵. De nos jours, le concept de geste professionnel connaît un certain intérêt en didactique professionnelle et en clinique de l'activité (Clot, 1999). Les travaux pionniers de

³⁵ Outre les approches d'Anne Jorro et de Dominique Bucheton, les travaux de Christian Alin (2006 ; 2010a ; 2010b) développent une approche sémiotique du geste professionnel.

Jorro sont d'orientation anthropologique³⁶ et s'inscrivent dans *la phénoménologie herméneutique* (P. Ricœur, 1990).

À la suite de Jorro (1998), *le geste professionnel* est « *un mouvement du corps, adressé, porteurs de valeurs et inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience de celui qui l'initie* ». Pour cette auteure, le geste est conçu au regard de la dimension corporelle (Tellier & Cadet (dir.), 2014) de l'activité humaine. C'est une manière de faire relative à une professionnalité et permettant d'acter des choix, de valider des valeurs (Jorro, 1998 ; Alin, 2006) historiquement construites par une communauté professionnelle. Bucheton & Soulé (2009) le définissent comme « *une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire* ». Bucheton souligne l'importance de la dimension professionnelle du geste et son aspect déterminant. Le geste professionnel est un acte conçu et effectué dans un contexte professionnel, il est situé car inscrit dans une situation. Les gestes professionnels sont culturellement partagés étant donné qu'ils ne sont pas identiques dans toutes les cultures, ils sont construits à travers l'histoire éducative de chaque pays (ou nation). Dans ce sens, le geste est associé à une « culture professionnelle » dans laquelle il est reconnu et validé, il « *est saisi dans sa dimension interprétative* » (Jorro, 1998, p.7) et prend ainsi son sens. « *Les enseignants partagent des actions et des significations "typiques" constitutives d'une culture professionnelle et d'un genre collectif* » (Gal-Petitfaux, 2009).

En classe, le geste est un acte animé par l'intention du sujet enseignant et adressé à l'autre (élève, observateur) pour qu'il l'interprète, et, partant, « *il ouvre différents registres de dialogue* » (Idem., p. 18). Cet aspect dialogique du geste revêt un aspect important en classe. L'« épaisseur du geste » (Jorro 2004) mérite,

³⁶ Les travaux de l'anthropologie historique culturelle s'intéressant à la gestualité dans l'espace social, notamment ceux de Mauss (1934) sur les techniques du corps. (Le geste professionnel est considéré comme un acte signifiant)

selon nous, un intérêt particulier étant donné que le geste professionnel forme un agrégat de couches identitaires, intersubjectives et cognitives.

Dans le cadre de la formation des enseignants, l'identification, la compréhension ainsi que l'interprétation des gestes à travers un travail réflexif, constituent un cheminement vers la professionnalisation des acteurs.

Dans ce qui suit, nous allons présenter les modélisations des gestes professionnels ayant fait l'objet de certains cadres de recherche.

2. La Matrice de l'agir professionnel

Anne Jorro (2004, 2005) a élaboré son modèle appelé « matrice de l'agir professionnel » en situation didactique. Dans ses travaux sur le geste professionnel (1998), elle en signale deux aspects incorporés par le praticien et qui sont fortement corrélés, à savoir un aspect *opératoire* (les techniques issues de l'expérience) et un aspect *symbolique*. Elle distingue également *gestes du métier* des *gestes professionnels* (Jorro, 2002). Les *gestes du métier* sont les invariants du métier qui correspondent à des savoir-faire, à des actions routinisées face à des événements habituels et typiques. Ce sont « *des savoir-faire incorporés, éprouvés dans l'expérience, des trucs échangés entre praticiens, des tours personnels, des ruses, du braconnage à partir desquels le praticien élabore son propre style d'intervention* » (*idem.*, p. 56).

À partir de la matrice de l'agir professionnel, où « *s'entrelacent parole-pensée-action-relation* » (Jorro, 2006, p.9), cette auteure relève quatre gestes fondateurs de l'agir professionnel de l'enseignant :

a)- Les gestes langagiers : Ils représentent le premier outil de travail de l'enseignant ainsi que le médiateur principal des interactions en classe (Bucheton, et al. 2005, p. 1). Ils correspondent à la manière d'utiliser le langage (tonalité langagière ...) et les registres de langue (langage scolaire, lexique spécialisé ...). Le discours enseignant oriente les élèves, les enrôle dans les tâches, structure le savoir, reformule les consignes, explique les concepts, clarifie les notions, régule

l'échange et instaure le calme. Selon les recherches, la parole de l'enseignant occupe 70% du temps de parole de la classe (Bucheton, 2009).

b)- Les gestes de mise en scène du savoir : Il s'agit des modalités de traitement et de transmission du savoir, des gestes de mise en abyme (Jorro, 2008) qui permettent à l'enseignant de relier l'activité intellectuelle de l'élève aux enjeux didactiques poursuivis, de partir de ce qu'il sait pour le faire acheminer (progresser) vers un autre registre. Ex : gestes de monstration, de désignation d'un objet de savoir, d'utilisation d'artefacts, de vérification des traces écrites

c)- Les gestes d'ajustement de l'action : Ces gestes relèvent du *kairos*³⁷, du sens de l'improvisation, de la manière de réagir au moment opportun aux événements imprévus lors du déroulement d'une séance. Ils traduisent le degré d'acuité régulatrice de l'enseignant ainsi que sa capacité à ajuster le tir et à s'adapter en situation. Ils peuvent relever de gestes d'appui et de réassurance dès que le professeur s'entoure d'aides (prise de notes, trame de cours, fiches de préparation).

d)- Les gestes éthiques : Ces gestes témoignent de la nature de la relation entre l'enseignant et les élèves ainsi que la manière avec laquelle il apprécie leur prestation. S'agit-il d'un enseignant envahissant qui domine la parole et recentre en permanence l'attention des élèves sur lui, ou, a contrario, adopte-t-il une attitude d'écoute ? Se montre-t-il moins directif ? Se met-il par moments en retrait ? Quelle forme d'appréciation scolaire adopte-t-il ? Incarne-t-il la posture de juge ou d'ami critique (Jorro, 2006) ?

³⁷ *kairos* (καίρος) est un concept qui remonte à la Grèce antique et représente le petit dieu ailé de « l'opportunité » qu'il faut saisir quand il passe. En philosophie antique, *kairos*, *chronos* et *aiôn* sont les trois principaux concepts du temps. *kairos* a donné en latin *opportunitas* (opportunité, saisir l'occasion). En général, le *kairos* signifie le temps du moment opportun.

Les gestes langagiers : correspondent au discours de l'enseignant, à sa manière d'utiliser le langage et les registres de langue.		Les gestes de mise en scène du savoir : permettent de comprendre la relation au savoir : comment il est transmis, désigné, institutionnalisé...
	L'agir professionnel de l'enseignant	
Les gestes d'ajustement : analysent la manière de réagir aux événements imprévus et de s'adapter en situation.		Les gestes éthiques : disent la manière dont l'enseignant communique avec les élèves et apprécie leur travail.

Figure 1 : Matrice de l'agir professionnel (Jorro, 2004 ; 2006)

3. Le modèle des gestes professionnels

Datant des années 90, les travaux de Dominique Bucheton ont avancé progressivement d'un modèle – provisoire car on n'est pas dans des sciences exactes - à l'autre. L'originalité de ses travaux est qu'ils étaient menés par des équipes mixtes et pluridisciplinaires (enseignants, formateurs, chercheurs) ayant des soubassements (des arrière-plans) théoriques très large (sciences du langage, didactiques disciplinaires, sociologie ... et un peu moins les sciences cognitives). L'objectif et le fil directeur de ces recherches était de donner une intelligibilité au travail enseignant, de construire des outils d'analyse qui soient utilisables, non seulement pour le chercheur mais aussi pour les enseignants et les formateurs. Ces recherches se sont appuyées sur des analyses langagières en raison du rôle central et décisif du langage en classe de langue.

Le fruit de ce long travail s'est concrétisé à travers des modélisations successives :

1)- Les postures d'apprentissage des élèves (1995) (lab, ESCOL, Théodile 1995) ;

- 2)- Le multi-agenda³⁸ (2004-2007) ;
- 3)- Les jeux croisés des postures enseignantes et postures d'élèves (2009) : Une modélisation qui a affiné les gestes d'étayage (Bucheton & Soulé 2009) ;
- 4)- Gestes didactiques : gestes d'étude des élèves, gestes sociaux d'apprentissage : un ajustement constant (2015) ;
- 5)- Les postures d'accompagnement des formateurs. (Travaux 2013-2015 groupe de formateurs ISFEC, publication au colloque du CNAM 2015).

Le modèle de multi-agenda (2004-2007) est constitué d'un ensemble complexe de préoccupations enchâssées, imbriquées les unes aux autres et orientées vers ce que l'enseignant va exécuter. Elles composent en effet la matrice de l'activité enseignante en classe, ses organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Cette architecture donne à voir quatre préoccupations au service du pôle central des savoirs, c'est-à-dire cinq invariants de l'activité enseignante qui constituent le substrat des gestes professionnels. L'actualisation de ces préoccupations est désignée de manière métaphorique, par des termes simples, qui parlent à tout le monde :

1)- **Le savoir** : C'est l'objet d'enseignement, la cible des apprentissages, la préoccupation centrale vers laquelle convergent les autres préoccupations. Il s'agit du contenu à mettre en place et à transmettre aux élèves, de quelque nature qu'il soit : savoirs, techniques, compétences ... En didactique de français, il n'est pas facilement identifiable parce que les objets travaillés dans une leçon sont souvent mixtes et complexes.

2)- **Le pilotage** : Il s'agit d'une préoccupation vaste et pragmatique concernant les dimensions spatio-temporelles : face aux contraintes du temps³⁹, de l'espace et de

³⁸ Voir également les travaux du LIRDEF (Laboratoire interdidactique de recherche pour le développement, l'éducation et la formation, implanté à l'IUFM de Montpellier). Le multi-agenda est le fruit des travaux de l'ERTE 40 (Equipe de recherche technologique en éducation, équipe rattachée au LIRDEF) qui s'étendent de 2004 à 2007. Il est exposé dans deux ouvrages : *L'activité enseignante : une architecture complexe de gestes professionnels* (Bucheton, Brunet, Liria, Nantes 2004) et *L'agir enseignant des gestes professionnels ajustés* : (octares : 2009).

la situation, l'enseignant gère le timing, l'avancée et la durée de l'activité (pilotage temporel), organise et contrôle l'espace de la classe, se montre attentif à ses propres déplacements et à ceux des élèves (pilotage spatial), prévoit le matériel, les divers instruments d'enseignement (outils, livres, exercices, un certain déroulement du cours ...), régule le déroulé des tâches (pilotage didactique) et instaure l'ordre et la discipline ...

3)- L'atmosphère : La manière avec laquelle l'enseignant construit l'éthos communicatif en classe, maintient et régule l'espace dialogique, crée un climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la parole de l'élève et son enrôlement dans le cours. Favorise-t-il une ambiance d'interaction et de partage, ou, au contraire, il occupe le devant de la scène pour une approche plus magistrale ?

4)- Le tissage : L'enseignant articule les apprentissages, souligne l'entrée en matière, opère les transitions pendant la séance, établit des liens avec un travail passé et/ou à venir (tissage disciplinaire), prend appui sur le déjà vu, sur ce qui se passe dans la vie quotidienne, à l'extérieur de l'école. C'est le rôle des interactions-séances (Bouchard, 2005, p. 68) qui consistent à construire *l'histoire interactionnelle* de la classe et d'empêcher la disjonction entre classe et hors-classe. L'objectif étant surtout de donner du sens au savoir et de comprendre la logique de la succession de ces tâches.

Les recherches rapportent que les gestes professionnels verbaux qui s'occupent du tissage représentent 7% des paroles des enseignants dans tous les cycles confondus (sauf le cycle professionnel où cela représente 50%). D'autres études signalent que cette préoccupation est absente chez les novices. Les chercheurs émettent l'hypothèse que le non-tissage est probablement un des facteurs du décrochage de certains élèves.

³⁹ Le temps demeure un instrument pédagogique de première importance (le temps de la leçon, du cours, des apprentissages, de la séquence, du programme, de la réforme (10 ans) ...).

5)- L'étayage : Il s'agit d'un organisateur dominant dans le travail de l'enseignant. Il s'agit du geste que l'enseignant effectue pour aider et encourager l'élève dans la structuration du savoir, dans toutes tâches qu'il ne peut mener seul. Il s'agit du souci de l'enseignant pendant la leçon de « se faire comprendre », de « faire dire » et de « faire faire ». Cette préoccupation s'actualise en trois sous-catégories : le soutien, la demande d'approfondissement, le contrôle des réponses.

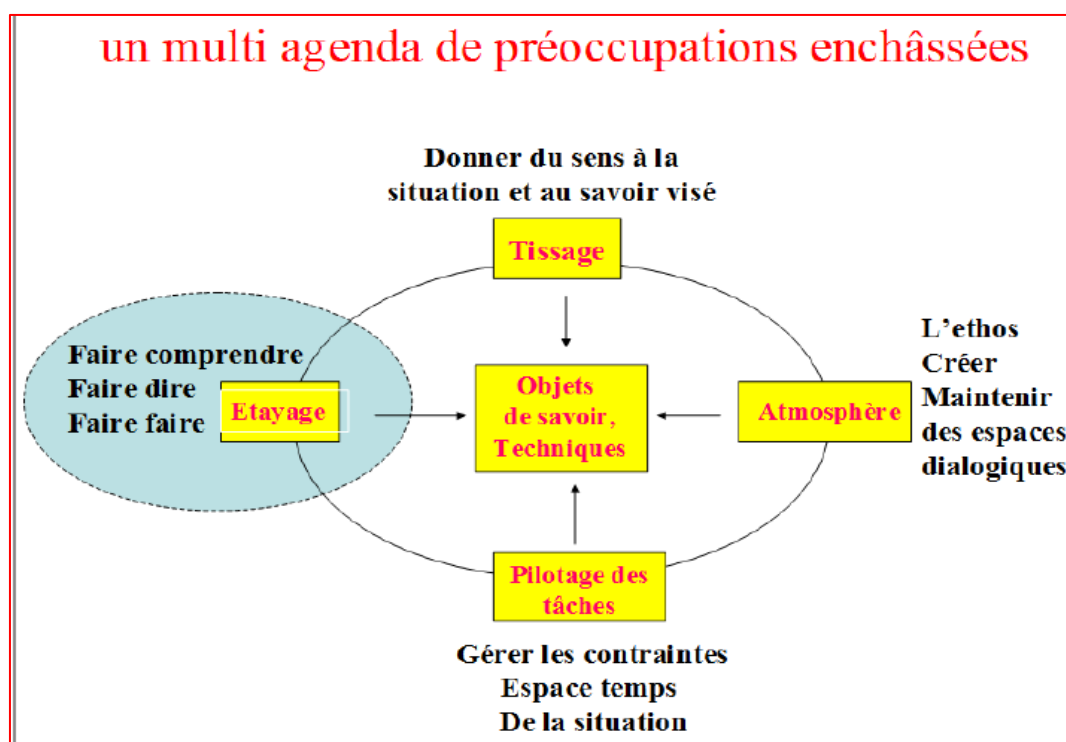


Figure 2. Multi-agenda des gestes professionnels (Bucheton, 2001)

3.1. Les postures d'étayage de l'enseignant

Le concept de posture prend sa source dans la théorie des *concepts en actes* de Vergnaud (1996). Initiée par Bucheton dans ses travaux de didactique du français, le concept de « posture » renvoie à des « *schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées [préconstruits], que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée* » (Bucheton & Chabanne, 1998, p. 20) ou à une tâche scolaire donnée. La posture est une sorte de « manière d'être » qui s'actualise dans un contexte spécifique (Bucheton, 2005), elle demeure « *relative à la tâche* »

mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet » (Bucheton 1999 ; 2006) ainsi que dans son expérience. Selon le sens que le sujet accorde à la tâche à un moment donné, il peut changer de posture et circuler sur une autre au cours de l'activité. C'est donc un mode d'agir temporaire qui consiste à prendre des décisions dans l'urgence de l'action. Tout enseignant dispose d'une panoplie plus ou moins ouverte de postures. Les enseignants mobilisent ou plutôt s'ajustent à diverses postures d'étayage au regard de la dynamique évolutive de l'action en classe :

a)- Une posture d'enseignement : l'enseignant adopte cette posture quand il formule, structure les savoirs et les normes, en fait éventuellement la démonstration et les conceptualise.

b)- Une posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et leur accorde l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent (travail individuel, de groupe ...).

c)- Une posture de contrôle : l'enseignant met en place un pilotage serré de l'avancée des tâches, un certain cadrage de la situation. Tout passe par le filtre de la parole de l'enseignant. Il cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Il parle 3 fois plus que la classe : il s'adresse seulement à 2 ou 4 élèves en questionnant, interrogeant, évaluant, ...).

d)- Une posture de sur-étayage ou contre-étayage : C'est une variante de la posture de contrôle, au cours de laquelle, l'enseignant, impatient ou pour faire avancer l'activité, peut aller jusqu'à donner la réponse ou faire à la place de l'élève. Cela pourrait empêcher l'élève d'évoluer.

e)- Une posture d'accompagnement⁴⁰ : Ce sont des petits gestes que le maître apporte de manière latérale (secondaire). Il apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle ou collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter.

⁴⁰ Accompagner c'est reconnaître l'autre (Ricœur).

f)- Une posture dite du « magicien » : L'enseignant cherche à capter et à saisir momentanément l'attention des élèves par des gestes théâtraux, des jeux, des récits frappants, des vidéos ...

3.2. Les postures d'apprentissage des élèves

Les recherches (Bucheton, 2009) ont relevé chez les élèves cinq postures traduisant leur engagement dans les tâches. Si l'expertise et l'efficacité d'un enseignant tiennent à sa capacité à changer de postures et à circuler sur une gamme variée de postures selon la situation, les élèves en réussite disposent d'une variété de postures et savent en changer au regard de nouvelles données :

a)- La posture scolaire : Cette posture, à connotation négative, se produit quand l'élève est dans l'insécurité, dans la dépendance, il a peur de l'échec et il veut se conformer. Pour faire plaisir à son enseignant, il fait semblant de participer pour quelques moments.

b)- La posture ludique-créative : Elle traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée chez certains élèves de détourner la consigne / la tâche ou de la re-prescrire à leur gré. C'est une preuve d'intelligence, d'inventivité et de créativité hors norme.

c)- La posture première : Elle correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir (parfois avant même que l'enseignant ne termine la consigne). Les élèves ont un besoin d'implication forte dans l'action, ils ont besoin de terminer la tâche. Étant dans le « brut de pensée », ils se dépêchent car pour eux bien travailler consiste à exécuter la tâche demandée et non pas à réfléchir.

d)- La posture dogmatique (ou de refus) : Elle se produit quand l'élève refuse de participer ou d'exécuter la tâche car il a l'impression qu'il s'agit de la répétition d'un déjà vu (ou un déjà fait). Il faut admettre que l'aspect *spiralaire* des programmes peut donner l'impression à l'élève qu'il y a répétition.

e)- La posture réflexive (ou seconde) : C'est la posture la plus importante car elle permet non seulement à l'élève d'être dans l'agir mais aussi de revenir sur cet agir,

d'être capable de l'expliquer, de le commenter, de le « secondariser » pour en comprendre les apports, les finalités et les échecs (les ratés). (« Pourquoi on fait ça ? », « Quelle démarche on a suivi ? », etc.)

3.3. Les postures des enseignants et des élèves : Quels liens ?

Y a-t-il lien entre les postures d'étayage des enseignants et les postures d'apprentissage des élèves ? Y a-t-il une dynamique des ajustements réciproques des postures ?

Les recherches (Bucheton 2009) confirment la jonction entre les postures des enseignants et ceux des élèves dans les deux sens :

- Lorsque l'enseignant est majoritairement en posture de contrôle, les élèves sont majoritairement en posture scolaire et en posture première.
- Quand l'enseignant en posture d'accompagnement ou de lâcher-prise, les élèves sont en posture ludique-créative ou réflexive, rarement dans le refus.
- Lorsque les élèves ont eu des enseignants ou sont habitués à un enseignement particulier (une histoire scolaire), ils sont majoritairement en posture scolaire (à écouter, à attendre que l'enseignant leur donne tout ...), l'enseignant doit faire un grand effort pour les faire passer en posture réflexive. Les postures des élèves nous conduisent parfois à employer des postures spécifiques.

3.4. Les six postures d'accompagnement des formateurs

Certains travaux⁴¹ avaient un intérêt particulier pour les gestes professionnels du formateur. L'analyse des entretiens filmés ont pu identifier six postures du formateur pour accompagner, conseiller et coopérer lors d'un entretien :

a)- Une posture d'accueil : Il s'agit d'un cadrage du contrat où seront définis les enjeux et les objectifs de l'entretien, où seront précisés les rôles et les places de chaque intervenant. Le formateur signale à l'interviewé que l'entretien a un

⁴¹ Travaux du groupe de formateurs ISFEC (2013-2015), publiés au colloque du CNAM 2015.

objectif formatif et non évaluatif. Ensuite, il se met en retrait, fait parler le formé tout en adoptant une posture d'**écoute** bienveillante et active.

b)- Une posture de valorisation : Pour susciter la parole de l'interviewé et le soutenir dans sa démarche, le formateur valorise son action, reconnaît son investissement (implication) dans le travail ainsi que son appartenance à une communauté professionnelle et lui signale les points positifs qui témoignent d'une posture professionnelle en construction, d'une professionnalité émergente (Jorro, 2014).

c)- Une posture de description de contexte : L'invitation de l'interviewé à l'observation guidée de l'activité des élèves, des gestes de l'enseignant, du savoir en jeu, des tâches, de la durée... de même que le pointage des points problématiques (des difficultés spécifiques ou des manques). L'objectif est non seulement d'approfondir les récits sur l'expérience mais aussi de ramener le formé à réfléchir sur son action et à conscientiser son agir.

d)- Une posture d'exploration problématisante : Il s'agit d'accompagner pas à pas dans l'analyse, de coopérer dans la construction de solutions alternatives, d'émettre des hypothèses explicatives à travers le déplacement du point de vue, de répondre à une préoccupation de l'interviewé.

e)- Une posture de traduction (« secondarisation ») : Amener l'interviewé à sortir de l'exemple concret afin de le théoriser et le généraliser, et l'aider à tirer des règles générales professionnelles de l'expérience vécue. En tant que « traducteur », le formateur essaie, de sa part, de partager son analyse avec l'interviewé, de synthétiser tout en mobilisant un métalangage (un registre langagier) professionnel, didactique et décontextualisé.

f)- Une posture d'enseignement ou de traduction surplombante : De façon ponctuelle et au moment opportun, le formateur approfondit certains concepts, partage un savoir professionnel de référence, apporte des savoirs théoriques, fait référence à des ressources (textes officiels, documents professionnels, bibliographie, articles, revues, sites), à des techniques et des modèles éprouvés.

L'objectif étant de résoudre des problèmes posés et de répondre à certaines questions.

h)- Une posture de conseil : Elle relève d'une évaluation formatrice et consiste à donner des orientations, à suggérer des pistes de travail, à souligner au formé sur quoi il doit et peut progresser. Le formateur reprend des éléments observés chez le formé pour enrichir sa pratique de classe.

Actuellement, le travail enseignant est un objet d'étude qui intéresse deux catégories de chercheurs : d'un côté, les didacticiens de l'enseignement et d'apprentissage (didactiques disciplinaires) du point de vue des savoirs enseignés et, de l'autre, les spécialistes de l'analyse du travail et de la formation (didactique professionnelle, ergonomie, etc.) du point de vue des savoir-faire et des activités (Roland Goigoux). Mais, pour les uns comme pour les autres, l'analyse des pratiques demeure une démarche incontournable.

4. L'analyse des pratiques

Il va sans dire que l'approche des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage par les didacticiens s'effectue au prisme des contenus (Martinand, 2006 ; Reuter, 2017). D'ailleurs, Martinand (1987, p.24) souligne qu'« *il n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler "une responsabilité par rapport au contenu" de la discipline* ». Cependant, il nous semble que traiter le versant pratique et professionnel du métier d'enseignant implique un empiètement sur le domaine de la *didactique professionnelle*. C'est pourquoi, un éclairage de ce champ s'avère nécessaire. Il convient de rappeler par l'occasion qu'un certain nombre de *didacticiens* s'est approprié des concepts et des techniques de ce champ sans pour autant effectuer les réflexions nécessaires que ces transferts imposent.

4.1. La didactique professionnelle

La didactique professionnelle est « *née en France dans les années 1990, au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes [ingénierie de formation], et de trois courants théoriques : la psychologie du développement [travaux de Piaget et Vygotski], l'ergonomie [la psychologie du travail] et la didactique* » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Elle a une visée formative du fait qu'elle s'assigne pour objectif l'analyse du travail en vue de la conception d'actions de formation⁴². À partir de l'analyse de l'activité de professionnels en situation de travail, elle s'intéresse à l'identification des compétences professionnelles - des *connaissances opératoires* (Vergnaud & Pastré) - dans le dessein d'élaborer des dispositifs et des situations de formation. Outre le fait qu'elle est un préalable à la construction d'une formation, l'analyse du travail est un instrument d'apprentissage du métier à travers l'ancrage dans des situations à chaque fois uniques et imprévisibles. De telles situations d'apprentissage sont en fait la transposition de « *situations professionnelles de référence* ». Le cadre théorique de ce champ de recherche suppose que les *compétences* ne s'enseignent pas, mais, elles émergent à partir d'une *conceptualisation dans l'action*. Considéré comme un élément moteur du développement⁴³, le langage a un rôle capital dans la didactique professionnelle étant donné la nature langagière et pragmatique de l'activité mais aussi le caractère langagier de la réflexivité au cours de l'analyse de l'activité.

Bien que la didactique professionnelle soit un ensemble hétérogène de chercheurs (Patrick Mayen), elle a le mérite d'avoir forgé des concepts et des techniques. Les apports théoriques attachés à ses travaux pour les *Didactiques* par exemple sont légion : les notions de *geste* et de *genre*, les « *concepts pragmatiques* » (Samurçay & Pastré, 1995) qui désignent des *savoirs pour enseigner* distincts des *savoirs à enseigner*.

⁴² Elle se donne pour but « *d'analyser le travail en vue de la formation des compétences.* » (Pastré, 2002)

⁴³ On reconnaît par là l'influence de la psychologie du développement (Vygotski, Bruner...)

4.2. L'analyse des pratiques

La pratique enseignante peut être définie « *comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision* » (Altet, 2002). La pratique enseignante ne se réduit pas à l'application d'une « méthode d'enseignement », c'est « *une notion englobante, qui comprend les actions, l'activité et les actes de l'enseignant* » (Altet, 2006 : Entretien). Elle « *se traduit par la mise en œuvre de savoirs, de procédés et de compétences en actes d'une personne en situation professionnelle* » (Altet, 2008). « *Les pratiques enseignantes ne sont pas réductibles à l'application d'une méthode ou à la réalisation d'un plan d'enseignement, car l'acte d'enseignement est contextualisé et contextualisant, puisqu'il s'exerce en contextes* (Bru, 1991) » (Talbot, 2012, p. 8).

Durant ces 50 dernières années, les recherches sur la pratique enseignante ont avancé progressivement d'un modèle à l'autre, et ont pu élaborer plusieurs modélisations. Simplement, il ne faut pas concevoir les différents courants comme des périodes étanches les unes par rapport aux autres. Les nouveaux vont d'ailleurs retenir certains éléments des précédents.

Nous présentons par ce tableau, une revue des grands courants s'étant intéressés aux pratiques enseignantes efficaces (Tousignant & Brunelle, 1982, p. 66-67 ; Pascal Bressoux, 2002, p. 10-12 ; Laurent Talbot, 2012, p. 6) :

Période & Paradigme dominant	Spécificités du modèle théorique	Variable(s)	Méthodologie	Critiques
1930-1950	-le modèle « enseignement efficace »	-« personnalité de l'enseignant ». (critère d'efficacité)	-l'étude de l'enseignement est réduite aux seuls	-Les résultats de ces recherches ont été inconsistants et se sont révélés

	-focalisation sur les qualités personnelles intrinsèques de l'enseignant censées produire des effets sur les performances scolaires des élèves (Walberg, 1991).		comportements observables de l'enseignant. -identifier les traits de personnalité qui permettraient de présager la qualité des enseignants. (<i>critères ou variables de présage</i>) -se fonder sur des conceptions <i>a priori</i> de ce que devait être un bon enseignant : sympathique, empathique, intelligent, vertueux, instruit, enthousiaste, ouvert, amical, démocrate, patient, etc.	sans grande portée pratique et théorique ⁴⁴ . -stérilité de cette approche et son manque de justification théorique car elle n'a pas pu générer des connaissances utilisables pour améliorer la qualité de l'enseignement. (Biddle, 1964 ; Jackson, 1966 ; Bush, 1967 - cités par Dussault et al., 1973 - ; Medley, 1977)
1950-1970 [Behaviorisme] -Ryans (1950) -Dunkin et Biddle (1962) -Rosenshine et Furst, 1971 ; Dunkin et Biddle, 1974 ; Cruickshank, 1976 ; Medley, 1977 ; Rosenshine et Berliner, 1978 ; Borich, 1979).	-le modèle « processus / produit » puisé dans le modèle de la pensée économique : « des <i>"produits"</i> sont engagés (les pratiques d'enseignement), des retours sur investissement sont chiffrés (les scores des élèves) » (Kahn,	-schéma assimilable à un stimulus-réponse -les activités des professeurs (les processus) pour les mettre en relation avec les connaissances construites des élèves (les produits) (Bru, 2006 ; Crahay, 2006 ; Durand,	-les chercheurs pénètrent dans la classe -des techniques quantitatives : les observations se font à l'aide de grilles d'analyse dont le dépouillement donne lieu à des décomptes d'occurrences qui sont ensuite	-« Par ailleurs, les recherches sur l'effet-maître processus-produit basent leurs conclusions sur des corrélations non exemptes de failles épistémologiques » (Kahn, 2012, p. 3). -« les recherches de type processus-produit présentent des faiblesses

⁴⁴ Gage (1976, p. 39) dresse le bilan suivant : « Ledit problème du critère "d'efficacité" a égaré toute une génération de chercheurs sur l'enseignement et les a embrouillés dans une controverse stérile et sans fin, les a menés à se leurrer dans des tentatives ambitieuses et sans espoir de prédire l'efficacité de l'enseignant ».

	2012, p. 3). -on ne va plus chercher à identifier des <i>traits</i> mais des <i>comportements</i> d'enseignants qui seront mis en relation avec les acquis scolaires des élèves. -l'enseignement est un processus interactif maître-élèves	1996 ; Tupin, 2003).	corrélés avec les résultats des élèves à des épreuves standardisées d'acquisitions scolaires (langue maternelle et mathématiques). -des études corrélationnelles -des travaux prescriptifs à visée normative forte	<i>épistémologiques</i> » (Kahn, 2012, p. 14). -Berliner (1990) avance que le courant <i>processus-produit</i> est moins marqué par un ancrage théorique béhavioriste que par un fort souci pragmatique qui le rapproche de la psychologie appliquée.
1970-1980 [Le Cognitisme (approches cognitivistes classiques)] -Clark, Peterson, Shavelson (1981) -Tochon (1993)	- <i>Teacher Thinking</i> ou « la pensée des enseignants » -l'enseignement est défini comme un processus de prise de décision en situation qui suit la formation d'un jugement porté sur cette situation en fonction des buts à atteindre.	-« l'activité cognitive de l'enseignant » : ce qui se passe dans la tête des enseignants envisagé comme un décideur. -l'enseignant planifie ses actions et les met en œuvre à partir de <i>ses pensées, ses théories personnelles, ses croyances et ses représentations</i> .	- récupérer des « traces » de l'activité cognitive des enseignants : notes de préparation, cahier-journal, verbalisation des enseignants à propos de leur propre activité cognitive (<i>rappel stimulé, pensée à haute voix ...</i>)	-l'enseignement est considéré comme un processus de traitement de l'information, d'inférer à partir des comportements observables, l'activité cognitive qui les génère.
1980-1990 [La Phénoménologie ⁴⁵]	-inspirés des travaux sur le <i>praticien réflexif</i> (Schön) -atteindre la signification des actions en appréhendant le sens que les	-la spécificité du « contexte de l'action » -la dimension affective de l'action.	-le refus des méthodes quantitatives. -des études de cas visant à saisir l'expérience vécue subjectivement à l'aide de	-l'étude de cas d'enseignants individuels dans des contextes spécifiques conduisent à des connaissances qui ne sont guère comparables et surtout guère

⁴⁵ La phénoménologie vise l'étude du monde objectal tel qu'il apparaît à la conscience individuelle (Gauthier, 1997). Le monde n'est pas extérieur à la connaissance qu'on en a, il est construit et reconstruit en permanence par les représentations des individus au fil de leur *expérience vécue*.

	acteurs leur accordent ⁴⁶ .		matériaux narratifs.	cumulables. Chaque situation est dès lors unique et jamais renouvelable.
1990- >> [« La Cognition située »⁴⁷] -travaux proposés par Doyle (1986) et Ponder (Doyle & Ponder, 1977) -Kounin (1990) (États-Unis) -Marc Durand (France)	-« le courant <i>écologiste</i> » ou « <i>situationniste</i> » -le cadre est le contexte naturel de la classe (paradigme « <i>écologique</i> »). -les principes de l'action sont à rechercher dans la situation même où elle se déroule. -ce courant « <i>situationniste</i> » partage avec le courant <i>interactionniste</i> le postulat du constructivisme social et le souci d'accorder au contexte une place fondamentale pour la compréhension de l'activité enseignante.	-« la situation d'enseignement » (Bronfenbrenner, 1986) -le couplage « action-cognition-situation »	-méthodes qualitatives souvent fondées sur des enregistrements vidéo qui font l'objet d'une transcription exhaustive de phases jugées cruciales, éventuellement couplées avec des méthodes de verbalisation de l'enseignant proches de celles utilisées par le courant cognitiviste <i>classique</i> dans l'étude de la pensée des enseignants (<i>rappel stimulé...</i>)	
[Les « approches interactionnistes »] ⁴⁸	-travaux d'inspiration	- « interaction - langage –	-des méthodes sociolinguistiques	

⁴⁶ « L'activité des enseignants en classe est vue comme une activité hic et nunc qui se crée dans l'expérience vécue et par l'expérience vécue et qu'il s'agit d'interpréter, via une réflexion-en-action (Schön, 1983) pour lui donner du sens » (Casalfoire, 2000, p. 7).

⁴⁷ « L'individu et son environnement ne peuvent s'envisager séparément car c'est de leur interaction que la cognition émerge et se déploie. En ce sens, la cognition est située en dehors des structures mentales de l'individu et n'existe que dans l'interaction entre cet individu et le monde qui l'entoure, à travers les significations locales qu'il attribue à la situation changeante » (Casalfoire, 2000, p. 9).

⁴⁸ « L'enseignement serait composé d'activités organisées par l'interaction sociale, et dépendant d'un répertoire complexe d'opérations – langagières – sur les connaissances. Ce répertoire complexe

	écologique et ethnographique. -l'activité enseignante est une interaction fondée essentiellement sur le langage qui s'inscrit dans un contexte particulier lui donnant son sens	contexte »	d'analyse du discours ou d'analyse conversationnelle. -les études portent sur des cas particuliers dont il s'agit de décrypter finement le jeu des interactions langagières.	
2000->>>> [L'approche systémique] -Altet (1999, 2001, 2006) -Marc Bru, Joël Clanet (Toulouse) -Lenoir -Tupin -Vinatier -Clermont Gauthier (1996) (Québec)	-« modèle interactionniste » -« modèle intégrateur des variables » -expliquer, rendre compte et comprendre le fonctionnement de la pratique enseignante dans sa complexité, en interaction avec l'activité des élèves, à partir de l'étude des processus en jeu, de leurs interactions.	-l'articulation de plusieurs types de variables (concernant l'enseignant, l'élève et la situation), personnelles, processuelles et contextuelles en interaction : à la fois sur ce que l'on voit de l'enseignant, sur le choix de ses situations, mais également envisager des entrées par les interactions.	-l'analyse plurielle : approche pluridisciplinaire croisée du processus enseignement-apprentissage situé (Altet, CREN - Nantes, 1999, 2001, 2006)	

Tableau 2. Les grands courants des travaux sur les pratiques enseignantes

Dans cette lignée de travaux sur l'enseignement, il convient de rappeler le réseau européen d'équipes de recherche OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) qui a vu le jour en 2002 (Altet, Bru, Blanchard- Laville, 2002-2012) et qui avait pour ambition de fédérer les travaux d'équipes multidisciplinaires, venant de psychologie, de sociologie et des sciences de l'éducation. Ces chercheurs

d'opérations serait marqué par les interactions sociales préalables qui le structurent » (Casalfiore, 2000, p. 8)

s'emploient à l'analyse des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leur rapport étroit avec les apprentissages des élèves (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2006).

L'analyse de pratiques est à la fois un objet de recherche et une démarche voire un élément incontournable dans la formation des enseignants. Sous forme de *modules* de formation, elle peut prendre plusieurs formes et suivre des modalités de travail différentes. Cette analyse rétrospective s'effectue à travers le retour sur une situation d'enseignement-apprentissage afin de décrire les faits, d'identifier les éléments déterminants et éventuellement d'exprimer les émotions ressenties. L'analyse des pratiques ne signifie pas l'évaluation de l'action de l'enseignant en vue de prononcer un jugement de valeur (mesurer des écarts par rapport à des normes), ni de prescrire des conseils mais elle est une quête de compréhension⁴⁹ des processus mis en œuvre en classe.

C'est une démarche réflexive qui invite le praticien à apprendre à remettre en question les principes et les valeurs qui sous-tendent ses propres pratiques, à réinterroger en permanence son éthique professionnel. C'est aussi une démarche qui vise, au demeurant, la construction et le développement de la professionnalité des enseignants. Une telle évolution des pratiques fera améliorer leur « sentiment d'efficacité personnelle⁵⁰ » (SEP) afin de faire face à la complexité croissante de l'activité professionnelle. L'analyse de pratiques, qui est une mise à distance par rapport à l'action, s'impose donc comme outil permettant de comprendre le fonctionnement de la pratique par la réflexivité.

⁴⁹ Prendre conscience des intentions qui sont poursuivies, des choix que l'on réalise, des modalités et des moyens que l'on met en œuvre mais aussi la portée de ses paroles et de ses gestes dans ses interactions avec les élèves.

⁵⁰ Appelé aussi « sentiment de compétence », le **SEP**, issu de la théorie sociale cognitive de Bandura (1977, 1986), désigne l'ensemble des « *croyances qu'entretient un individu quant à sa capacité de réaliser une tâche particulière ou d'affronter efficacement une situation précise* ». Il s'agit aussi de « *la croyance d'une personne en sa capacité de réaliser avec succès un comportement donné ou un ensemble de comportements* » (Denis Pelletier, 2007).

4.3. La réflexivité

La notion de réflexivité peut être définie par la capacité d'un enseignant à prendre conscience de son propre travail à travers le retour sur son action « située »⁵¹. C'est un « *mouvement de pensée au cours duquel l'acteur met à distance le registre de l'expérience vécue pour la mettre en mots* » (Vinatier & Altet, 2008, p.72). Accompagné d'un enquêteur et lors d'un entretien, le praticien - ou le formé - produit des commentaires ou des verbalisations qui attestent de la mise en œuvre de la réflexivité.

La *réflexivité* connaît depuis les années 80 un intérêt accru en didactique des langues (Clark, 1988, Korthagen & Kessels, 1999) et plus particulièrement en domaine de la formation des enseignants. Pendant longtemps, les professionnels procèdent par tâtonnement, par erreurs et rectifications (Argyris & Schön, 1978, Schön, 1993) pour se perfectionner. De nos jours, la réflexivité est une démarche permettant au praticien de se professionnaliser dans le cadre de la formation ou de la recherche. Lors d'une activité réflexive la focalisation peut être mise sur un aspect ou un autre de l'activité enseignante. Si pour certains, la centration concerne l'aspect relationnel (Schneuwly, 2015), pour d'autres, la réflexivité porte son attention sur des dimensions techniques de l'activité, sur le comment, sur le pourquoi (les motifs) de l'action (Aguilar & Cicurel, 2014) mais aussi sur le sens de l'action. Bref, amener le sujet à devenir un « praticien réflexif » (D. Schön, 1994), un praticien qui mène « la réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action » (1994, p.170).

⁵¹ C'est une action « *ancrée dans un contexte bien spécifique, avec des enjeux propres aux acteurs effectivement présents dans cette situation, une histoire et une culture qui vont influencer sur les agissements et les vécus dans cette situation* » (Cahour & Licoppe, 2010, p. 246).

SYNTHÈSE DU CHAPITRE (I)

Tout au long de ce premier chapitre, nous avons essayé d'éclairer le champ théorique de l'agir enseignant. Nous avons entamé ce volet par la présentation du métier d'enseignant dans tous ses états. Bien qu'il demeure un métier gratifiant, il est difficile car confronté à une multitude de contrainte d'ordre pédagogique, institutionnel, social, etc. Nous avons ensuite abordé ce qu'on appelle « *l'effet enseignant* », à savoir le rôle avéré de l'enseignant dans les résultats et la réussite des élèves.

Dans un deuxième temps, il a été question de l'agir enseignant en tant qu'objet d'étude multimodal et profondément complexe. Son analyse est une entreprise complexe qui demande une prudence à la fois méthodologique et conceptuelle. Nous avons esquissé par l'occasion les *théories de l'action* qui, dans leur diversité, sous-tendent l'étude de cet objet en mobilisant un lot considérable de concepts. Après avoir présenté la notion d'étayage qui est un élément organisateur du travail enseignant, nous avons évoqué les cinq éléments constitutifs de l'agir.

Dans un troisième temps, nous avons exposé le paradigme de la « *pensée enseignante* » et son intérêt en didactique de français. Tout en permettant de faire des hypothèses sur l'activité cognitive de l'enseignant, il favorise l'accès – au moins partiel – à l'univers mental, aux motifs et aux décisions des enseignants dans le feu de l'action. Et pour clore ce chapitre, il était indispensable de présenter une revue des gestes professionnels qui ont fait l'objet de certaines modélisations dans les recherches en didactique. De *La matrice de l'agir professionnel* d'Anne Jorro au *modèle des gestes professionnels* élaboré par Bucheton, l'objectif était de donner une intelligibilité au travail enseignant, de construire des outils d'analyse qui soient utilisables, non seulement pour le chercheur mais aussi pour les enseignants et les formateurs. Enfin, nous avons explicité l'*analyse des pratiques* en tant que démarche réflexive de formation des enseignants qui s'effectue à

travers le retour sur une situation d'enseignement-apprentissage afin de décrire les faits et d'identifier les éléments déterminants. C'est une analyse rétrospective qui invite le praticien à apprendre à remettre en question les principes et les valeurs qui sous-tendent ses propres pratiques, à réinterroger en permanence son éthique professionnel.

« Le discours didactique présente la caractéristique d'être un discours qui avale la parole de l'autre. Le professeur est "linguaphage", il provoque la parole, il la canalise, il l'arrête ou la reprend pour continuer à susciter une autre parole ou pour alimenter son discours pédagogique ». (Cicurel, 1990, p.54)

CHAPITRE II. LE DISCOURS ENSEIGNANT EN CLASSE DE LANGUE

Le métier d'enseignant est un métier de « parole ». La parole en classe de langue est indispensable et ce sont les trames interactionnelles qui y dirigent la logique des événements. Les recherches⁵² ont identifié des taux très élevés de la parole de l'enseignant dans le déroulement des séances de classe. D'ailleurs, la parole est le premier moyen par lequel l'enseignant interroge, explique, évalue, étaye et transmet le savoir. L'élève, à son tour, est appelé à parler pour apprendre la langue. Il convient de rappeler à la suite de Charmeux (1996, p.19) que *« pouvoir prendre la parole n'est pas un don, c'est le résultat d'un apprentissage »*. Bucheton souligne à son tour que *« c'est l'augmentation du volume de l'activité langagière lui-même qui est le moteur du développement langagier et culturel et pas le discours sur le langage »*⁵³. Le langage a un rôle central et décisif en classe, c'est pourquoi les recherches s'appuient sur l'analyse langagière du discours produit.

I- La communication en classe :

1. L'enseignement de l'oral

⁵² À titre d'exemple, Altet (1994, p.126) rapporte le taux de 64% à l'école primaire, tandis que Starkey-Perret (2013, p.187) avance le taux de 53% chez des enseignants d'anglais du secondaire.

⁵³ Bucheton, D. *Interactions dialoguer communiquer, L'art du mélange*, le Français aujourd'hui n°113, paris, Ed, Armand colin.

L'histoire de l'enseignement du français oral montre à quel point elle est était toujours liée à des considérations idéologiques et axiologiques, bien que cet enseignement puise dans un fonds de ressources théoriques des sciences contributives⁵⁴ ayant une posture non prescriptive. L'histoire de l'enseignement du français oral reste marquée par des étapes s'étendant chacune sur une ou plusieurs décennies, et traduisant une lente évolution allant de la simple oralisation de l'écrit vers la communication et l'expression. Au 19^{ème} siècle, la parole était donnée à l'élève pour que le maître puisse vérifier s'il a bien intériorisé le modèle écrit et la morale du texte. Il faut attendre les années 70 pour que l'idée de communication et d'expression se précise. Des activités axées sur des situations de communication diverses en lien avec la vie quotidienne voient le jour. Le souci étant de construire un objet d'enseignement stable qui ne soit pas calqué sur l'écrit. Il importe de signaler que l'intérêt porté à l'oral en France s'avère relativement tardif en comparaison avec les États-Unis, linguistes et didacticiens se sont trouvés aussi dépourvus d'outils descriptifs appropriés. Kerbrat-Orecchioni confirme ce constat en avançant qu'« *en matière d'interactionnisme, nous avons pris le train en marche, avec une bonne décennie de retard* ».

Les travaux menés en didactique de l'oral soulignent la difficulté à évaluer les productions des élèves en classe de français que ce soit en langue étrangère ou maternelle. Outre l'aspect volatil de l'oral (pas de traces), « *l'oral est difficile à observer et complexe à analyser* » (Garcia-Debanc & Plane, 2004) vu la variété d'éléments mobilisés lors d'une production orale (la voix, l'intonation, le débit, les pauses, le non verbal et les normes syntaxiques, sémantiques et lexicales). L'oral ne se réduit pas uniquement à une émission sonore, il est aussi des gestes, du silence, de l'écoute tout autant que la parole. Jean-François Halté précise que « *L'oral ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations*

⁵⁴Psycholinguistique acquisitionnelle, Analyse conversationnelle, Ethnographie de la communication, Analyse linguistique et sociolinguistique du langage parlé et des pratiques orales, ... (liste non limitative).

*interindividuelles (...) l'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole »*⁵⁵. C'est pourquoi dans les traditions scolaires, le praticien trouve du mal à déterminer des critères fiables.

La contrainte du temps paraît aussi comme un obstacle à l'évaluation de l'oral étant donné que « *l'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps* »⁵⁶ (*idem*). La réalité de la classe ne permet pas d'évaluer tous les élèves, mais seulement et occasionnellement quelques-uns. L'enseignant évalue plus la participation qui consiste à l'émission de bribes de mots et non une prise de parole continue. Dans cette perspective, Bruno Maurer⁵⁷ (2001) propose comme solution que les objectifs d'apprentissage soient clairement identifiés par l'enseignant afin de pouvoir lever en grande partie ces obstacles qui empêchent la pratique, l'enseignement et l'évaluation de l'oral.

2. La classe de langue : une communauté discursive

Toute classe de langue représente une « *communauté discursive scolaire* » (Bucheton, 2014, p.137). Il ne s'agit pas d'une communauté scientifique experte vu la nature des savoirs en jeu et l'âge des élèves. Comme le soulignent Jaubert & Rebière (2007), « *chaque classe peut être vue comme une communauté discursive, [c.-à-d.] un groupe social qui apprend à spécialiser son activité, ses centres d'intérêt, savoirs, valeurs, techniques et notamment ses pratiques langagières orales et écrites pour chaque discipline* ». Par ses multiples gestes, l'enseignant rend visible la communauté discursive scolaire en posant les règles du jeu et en créant les meilleures conditions pour les échanges. La communauté ainsi rendu

⁵⁵ Halté, Jean François. *Pourquoi faut-il oser l'oral ?* Article dans : oser l'oral, p16.

⁵⁶ Garcia-Debanc, Claudine & Plane Sylvie. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Février 2004, France, p251-252.

⁵⁷ Maurer. Bruno, (2001). *Une didactique de l'oral du primaire au lycée, parcours pédagogique*, Bertrand-Lacoste, France.

explicite constitue alors le cadre où chaque [élève] peut s'extraire du contexte familial pour s'inscrire dans celui de la discipline (Bucheton, 2014, p.137).

3. Les interactions didactiques : une communication en classe de langue

Issu du domaine des sciences naturelles, le terme d'*interaction* fut adopté par les sciences humaines à partir de la seconde moitié du XX^{ème} siècle pour désigner les échanges communicatives humaines. Parler c'est interagir comme disait Gumperz (1989) dans sa célèbre citation⁵⁸. Kerbrat-Orecchioni (1990) souligne par ailleurs que « *tout acte de parole implique non seulement une allocution mais une interlocution* » (p.12). Pour parler d'interaction verbale, « *il faut que se trouvent mis en présence deux interlocuteurs au moins, qui parlent à tour de rôle* » (Kerbrat-Orecchioni, 2000, p.3). « *Toute interaction se déroule dans un certain cadre, et met en présence dans une situation donnée des personnes données, ayant des propriétés particulières, et entretenant un type particulier de relation* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.71). Et il ne faut jamais oublier que dans toute interaction, il y a un « *réseau d'influences mutuelles* » (Ibid., p.17). Pour Scherer l'interaction est « *un processus par lequel deux ou plusieurs acteurs co-orientés, suivant des séquences de comportement orientées vers un but, se transmettent l'information d'une manière mutuellement contingente, grâce à des configurations de signes multicanales* ». L'« interaction » est donc un travail collaboratif qui unit l'activité des participants. Un émetteur s'adresse à un destinataire en adoptant une posture corporelle, en dirigeant son regard et en énonçant des marqueurs verbaux d'allocution. Ce destinataire doit envoyer en retour des signaux-régulateurs⁵⁹, appelés aussi des « backchannel », des « phatiques », des « signaux d'écoute / ou de feed-back ». En produisant des « signes d'attention » et d'intérêt mutuels, les

⁵⁸ « *Speaking is interacting* ».

⁵⁹ Un régulateur peut prendre une forme verbale, vocale (« mmh » et autres vocalisations) ou non verbale (regard, froncement des sourcils, sourire, hochement de tête ...).

partenaires confirment qu'ils sont effectivement des interlocuteurs valables « engagés » dans l'échange communicatif.

Un échange est toute unité dialogale composée d'au moins de deux interventions⁶⁰. Une prise de parole est « *l'ensemble des énoncés émis par l'un des locuteurs non interrompu par une émission vocale d'un au moins des autres participants du dialogue* » (Hudelot, 1984, p. 66). La parole s'adresse donc à un récepteur concret, individuel ou collectif, pouvant prendre la parole à son tour et effectuer par ailleurs une rétroaction immédiate et non en différé. L'alternance des tours de parole est au service du maintien des liens sociaux, du partage de l'information ou de la construction du sens car en conversant, les protagonistes échafaudent en commun une espèce de « texte » cohérent et cohésif. (Kerbrat-Orecchioni).

L'interaction didactique « *recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignants et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe* » (Altet, 1994, p.124). Les interactions en classe de langue sont des interactions situées qui font partie de la vie du groupe-classe et conditionnent, en grande partie, la nature de la relation entre les protagonistes ainsi que la qualité des apprentissages qui s'y déroulent. Les processus d'apprentissage des savoirs, des savoir-apprendre et des savoir-faire langagiers se réalisent dans et par l'interaction dans la langue étrangère (Bruner, 1983 ; Halté, 1999) bien qu'il « *ne suffi[se] pas de communiquer dans une classe de langues pour apprendre une langue étrangère* » (Griggs & al., 2002, p.28).

Il s'agit d'une interaction, dite asymétrique, engageant dans un cadre institutionnel des acteurs, des pratiques et des savoirs spécifiques (Mondada, 1995 ; Bouchard, 1998).

3.1. Communication didactique Vs Communication naturelle :

⁶⁰ Une intervention est « *la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.225).

Les interactions didactiques ont des normes pragmatiques qui diffèrent de celles d'une communication ordinaire. À la suite de Cicurel (2011, p.37), l'interaction en classe de langue s'écarte d'une conversation ordinaire par le non respect des *maximes conversationnelles* de Grice (1979) car « *on peut y mentir, ou du moins se dispenser de dire vrai, traîner dans la résolution d'un problème, mettre exagérément l'accent sur la formulation* » (Cicurel 2011, p.37). La progression thématique est extrêmement lente, en comparaison avec une conversation naturelle, en raison de la reprise permanente de la parole de l'autre et de la négociation des rôles fictionnels. Au cours des interactions didactiques, nous assistons à une alternance des tours de parole des participants. Le passage d'un tour de parole à un autre s'effectue à un « point de transition possible⁶¹ » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.165). À l'opposé « *de ce qui se passe dans de nombreux types d'interaction, les ouvertures et les clôtures [...] ne sont pas négociées entre les partenaires, mais imposées par l'enseignant* » (Bange, 1992, p.72). Il arrive parfois que l'échange est suspendu, à travers des « séquences latérales » (Jefferson, 1972, p.295), afin de résoudre une difficulté d'intercompréhension empêchant la poursuite de l'interaction. L'enseignant dispose donc de deux types de stratégies : des stratégies orientées vers l'intercompréhension et d'autres orientées vers l'interaction (Filliettaz, 2006).

L'interaction didactique se distingue aussi de l'interaction ordinaire par son caractère finalisé et praxéologique (Altet, 1994 ; Bouchard, 1998) du moment où elle est une interaction à « finalité externe » préexistant à l'interaction (Vion, 1992). Une interaction « à finalité » car elle ambitionne opérer des modifications symboliques (Vion, 1992 ; Altet, 1994 ; Cicurel, 2005) auprès des élèves, des modifications sous forme de connaissances, compétences et attitudes nouvelles. Une interaction à finalité « externe » car le cadre institutionnel détermine en amont des objectifs spécifiques à l'acte d'enseignement-apprentissage, en l'occurrence,

⁶¹ Appelée aussi : « place transitionnelle » ou « point de transition » selon les traductions de la notion « transition-relevant place » (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974)

transmettre un savoir, un savoir-dire ou un savoir-faire, « *maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant* » (Bange, 1992, p. 69). A contrario, une interaction ordinaire est une interaction à « finalité interne » où nul besoin d'avoir des objectifs préétablis à l'échange pour converser avec une autre personne. Parfois se produit en classe un « *décrochage communicationnel* » (Cicurel, 1990 ; Bigot, 2002), une rupture de communication, au cours de laquelle les interactants dérogent aux conventions communicatives ritualisées de la classe de langue et entrent dans une communication ordinaire en tant qu'individus (sujets sociaux). Il arrive aussi que les interactions didactiques entrent dans un « cycle agonal » Kerbrat-Orecchioni (1992, p.146) suite à la montée en tension dans les interactions enseignant / élève. Cette conflictualité des échanges (Cicurel, 2010) peut être causée par des exigences langagières spécifiques des enseignants (Romain & Rey, 2011) ou par des attentes en termes d'attitudes scolaires (Auger, 2003).

3.2. Une communication asymétrique

L'enseignant, de par son statut de représentant institutionnel de l'autorité et du savoir, jouit d'une position *haute*, tandis que les élèves occupent une position dite *basse*. Cela s'explique par l'inégalité des compétences⁶² que possèdent les participants, ainsi que le statut social et les rôles⁶³ institutionnels qui leur sont assignés. « *Les statuts respectifs d'enseignant et d'apprenant génèrent une spécificité des rôles et une inégalité de la relation a priori reconnue et en principe acceptée par les participants* » (Cicurel, & Bigot, 2005, p.46). Si l'enseignant est

⁶² Des compétences linguistiques, sociolinguistiques et culturelles (culture de l'école et de la société) dissymétriques.

⁶³ À la suite de Vion (2000), le rôle est envisagé comme « *l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné. Il englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut. [...] En tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut* » (p. 81-82). Le « rôle » désigne les fonctions interactionnelles qu'un participant occupe dans un échange, alors que le « statut » est l'aspect statique et sociologique de l'interactant (Bange, 1992).

le « donateur » d'activités (Cicurel, 1994a : 5), l'élève est acculé au rôle de récepteur passif.

En salle de classe⁶⁴, s'actualisent des discours de « valeur inégale », s'affrontent des « *rapports de force symboliques* » et apparaissent au grand jour les représentations des interlocuteurs. Cette inégalité est construite et reconstruite en permanence dans l'échange (Vasseur, 2000). Paradoxalement, malgré cet aspect asymétrique de l'échange en classe, la communication didactique vise à co-construire un « *dialogue inégal heureux* » (Vasseur, 2000) où la position *basse* des élèves ne saurait être « vexatoire » (Vion, 1992, p.129). Le contrat didactique peut mener l'enseignant à commettre une « offense conversationnelle⁶⁵ » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.176) en infléchissant le discours de l'apprenant ou même en parlant à sa place. Cette asymétrie est d'ailleurs constitutive des interactions didactiques (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Cicurel, 2011a) dont l'organisation interne est focalisée autour de l'enseignant. En effet, la structure conversationnelle des échanges didactiques, à savoir le schéma ternaire initiation / réponse / rétroaction-évaluation (Sinclair & Coulthard, 1975), accorde à l'enseignant les 2/3 des interventions (l'initiation et la rétroaction) (Clanet, 2002, p.88). Sous cet angle, les tours de parole des élèves apparaissent comme prises « en sandwich » entre amorce et réaction de l'enseignant dont le discours consiste à baliser et à « pré-façonner » la parole de l'autre (Cicurel, 1994, p.112). Il convient finalement de signaler que la correction, reformulation ou réfutation par l'enseignant de la parole de l'élève sont perçues comme des taxèmes⁶⁶ (Kerbrat Orecchioni, 1988) de la position haute et de la supériorité statutaire de l'enseignant-expert.

⁶⁴ Conçue comme un « marché linguistique » (Bourdieu, 1980).

⁶⁵ Ou un « putsch énonciatif » (de Pietro, Matthey & Py, 1989, p.85)

⁶⁶ Formé sur le mot *taxis* qui signifie « place », les *taxèmes* sont des indicateurs de place dans l'échange. Ce sont des marqueurs multimodaux (de nature verbale, para-verbale ou non-verbale) produits par les interactants de manière plus ou moins consciente au cours de l'interaction. Ils sont à la fois considérés « comme des *indicateurs* de places et des *donneurs* de places » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.75).

Il faut dire que le contrat didactique de départ qui lie les acteurs de la classe accorde à l'interactant expert de pleines prérogatives afin de conduire les interactions et d'en garantir la didacticité. L'enseignant mène des actes directeurs : ouverture et clôture de l'échange : « interroger » (Sprenger-Charolles 1983), il a le pouvoir sur la parole de l'élève qui se charge des actes subordonnés : « répondre » (Ricci, 1996).

3.3. Une communication régie par un contrat didactique implicite

L'interaction didactique est régie par un contrat qui détermine des attentes et des obligations réciproques entre les acteurs de classe (Dabène, 1984 ; Altet, 1994). Un contrat « implicite » (Gajo & Mondada, 2000, p.50) par lequel « *les deux partenaires interprètent complémentirement la relation qui s'instaure comme une relation enseignant-enseigné* » (Arditty & Vasseur, 1999, p.13). La classe est alors considérée comme « *un espace social mettant en jeu une interaction à but externe avec une distribution prévisible des rôles des interactants* » (Blondel, 1996, p. 11) et où chacun d'eux doit se « *plier à certaines activités langagières* » (Cicurel, 2011, p.24). Ironiquement, ce contrat n'apparaît qu'à travers ses ruptures (Perrin-Glorian, 2002, p.169), à travers le non respect des règles de communication en vigueur en classe. Comme tout contrat de parole, le contrat didactique comprend deux dimensions : situationnelle et communicationnelle.

3.4. Une histoire interactionnelle

Les interactions didactiques ont leur propre histoire (Boutet & Heller, 2007) puisqu'elles s'inscrivent dans une *histoire interactionnelle* (Vion, 1992, p.99) ou *histoire conversationnelle* (Golopentja, citée par Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.218). En effet, elles sont ancrées dans une historicité (Clanet, 2002, p.90) qui permet les renvois discursifs d'une séance de cours à l'autre, d'une situation didactique à l'autre. Cette épaisseur sociohistorique trouve un écho auprès du concept de

dialogisme (Bakhtine, 1977) et recoupe celui d'interdiscours (Maingueneau, 2009, p.77) dans la mesure où les interactions de classe entrent en relation au point que chacune d'elles est étroitement liée à des réalisations antérieures.

3.5. *La face ou Le travail de figuration*

À travers les « *reprises et reformulations, inachèvements et rectifications* », enseignant et élèves co-construisent les apprentissages (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p.58). C'est ainsi que les échanges didactiques ont une dimension émotionnelle forte car elles portent souvent les traces de la volonté de part et d'autre de maintenir une certaine qualité dans la relation interpersonnelle. Ce souci est désigné par le terme de « travail de figuration⁶⁷ » (ou "face work" en anglais) qui correspond à « *tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même). La figuration sert à parer aux incidents, c'est-à-dire aux événements dont les implications symboliques sont effectivement un danger pour la face* » (Goffman, 1974, p.15). « *Garder sa face* » revient donc à « *donner une bonne image de soi* » (Idem.). La « face » peut être définie comme « *la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image positive du moi* » (Goffman, 1974, p.9) qu'on ne doit pas confondre avec le « territoire du moi » qui renvoie aux propriétés matérielles, spatiales, corporelles ou mentales de toute personne (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.167). Kerbrat-Orecchioni (1987) la définit comme « *L'ensemble des images valorisantes que l'on tente, dans l'interaction, de construire de soi-même et d'imposer aux autres et à soi-même* ». La face « *n'est qu'un prêt que consent la société [l'individu] : si [il] ne s'en montre pas digne, elle lui sera retirée.* » (Goffman, 1974, p.13). Par ailleurs, « *le membre d'un groupe*

⁶⁷ Une notion proche de celle de « politesse » développée par Kerbrat-Orecchioni (1992). La « politesse » correspond à des stratégies multimodales mises en œuvre par les interactants afin de « concilier le désir mutuel de préservation des faces » (Kerbrat-Orecchioni, 2008, p.73).

quelconque est censé faire preuve de considération, on attend de lui qu'il fasse son possible pour ne pas heurter les sentiments des autres ni leur faire perdre la face » (Idem., p. 13).

Le ménagement de la face de l'autre est au centre des réflexions des théories de la politesse. La politesse « *joue un rôle fondamental dans la régulation de la vie en société, permettant de concilier les intérêts généralement dépareillés de l'Ego et de l'Alter, et de maintenir un état d'équilibre relatif, et toujours précaire, entre la protection de soi et le ménagement d'autrui* ». Elle « *n'est autre qu'une machine à maintenir ou à restaurer l'équilibre rituel entre les interactants, et donc à fabriquer du contentement mutuel* » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.443). La théorie de la politesse, élaborée au départ par Goffman (1973 ; 1974), a été reprise par Brown & Levinson (1978) avant d'être réaménagée à la fin par Kerbrat-Orecchioni (2005). Les travaux de Brown & Levinson⁶⁸ (1978, p.169) s'appuient sur les procédés linguistiques utilisés dans la politesse.

Dans la lignée de ces travaux, rendent compte de l'existence de deux faces ou deux aspects de la politesse chez tout individu : une « face positive », relative à la partie narcissique dans la dramaturgie goffmanienne et une « face négative », qui correspond à la notion de territoire développé par Goffman (1973). Si la politesse négative consiste à protéger l'intégrité personnelle de l'interlocuteur, la politesse positive, pour sa part, a pour finalité de promouvoir la reconnaissance et l'affiliation de l'interlocuteur au sein d'un groupe. Ce second aspect de la politesse se distingue par les compliments, les amadoueurs et les désarmeurs. Kerbrat-Orecchioni (2005), qui a revisité la théorie de la politesse, a le mérite d'introduire le concept des « actes flatteurs pour la face » de l'allocutaire (*Face Flattering Acts* (FFAs)).

Lors d'une interaction, les locuteurs veulent respectivement être considérés (appréciés, acceptés) (FP) et respectés (épargnés, laissés en paix) par autrui (FN).

⁶⁸ « *We would like our endeavour to be seen as an attempt to build one arch in one bridge linking abstract concepts of social structure to behavioral facts* ».

La face étant « une condition de l'interaction » (Goffman, 1974, p.15) dans la mesure où la poursuite de cette dernière dépend de la préservation de la face. Il s'agit d'un travail délicat qui consiste à éviter ou à réparer les actes menaçants pour la face (*Face Threatening Acts* FTAs) que les interactants produisent en permanence du moment que « *la plupart des actes de langage produits au cours de l'interaction sont potentiellement menaçants* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008, p.73). C'est dans cette tension inhérente à toute discussion (interaction), que tentent de cohabiter le désir d'avoir une image positive et la protection contre toute menace de son territoire. Faudra-t-il, pour autant, procéder à une application mécaniste en classe de langue de ces outils d'analyse émanant de la linguistique interactionnelle (Bigot, 2005, p.46) ou conviendra-t-il, cependant, relativiser cette mise en application puisque le contexte didactique possède ses propres rituels pour lesquels les notions de « face », de « travail de figuration », d'« acte menaçant » doivent être adaptées avec prudence ?

« *Le locuteur évite de parler de choses pour lesquelles il ne connaît pas les structures linguistiques, soit en gardant le silence, soit en changeant de sujet* » (Kramsch, 1991, p. 18). C'est ainsi que les élèves évitent de parler dans la langue étrangère car « *parler c'est risquer de perdre la face* » (Kerbrat-Orecchioni 2005 :14). « *Comment expliquer le silence de certains élèves lors des débats ? Oser parler c'est prendre un risque, c'est s'exposer. (...) les élèves peuvent avoir peur d'être jugés, moqués, évalués ...* » (F. Carraud, 2005, p.75). L'étayage de l'enseignant est souvent perçu comme un « travail de figuration » qui peut occasionner une « *ambiance détendue et favorable à l'apprentissage* » des élèves (Bogaards, 1988, p.125), ainsi qu'une implication effective, cognitive et interactive, de leur part. D'ailleurs, « *les élèves ne prennent de risques que si le professeur, par son attitude personnelle, les sécurise* » (K. Julie, 1994, p.83). L'enseignant doit savoir utiliser aux moments opportuns des actes flatteurs pour la face (*Face Flattering Acts* (FFAs)) et adoucir la violence des actes menaçants pour la face des élèves (*Face Threatening Acts* (FTAs)) en difficulté.

3.6. La « double contrainte » : une communication paradoxale

La classe de langue favorise l'émergence de certains paradoxes communicatifs car l'enseignant de langue et ses élèves se trouvent face à une « double contrainte⁶⁹ » ou à une « injonction paradoxale » (Cicurel, 2011, p.106). L'enseignant doit veiller au maintien de la didacticité de l'interaction à travers le respect des codes (règles) communicatives et des obligations interactives de la situation didactique. Pour autant, il doit permettre aux élèves de « *parler naturellement* » (Cicurel, 2005), il doit y avoir une prise de parole spontanée et « fraîche », authentique et individualisée. De telles productions langagières, non calquées sur des modèles préétablis, risquent de mettre en péril l'ordre interactionnel et de faire surgir des événements de classe imprévisibles.

3.7. La « bi-focalisation » sur le code et le contenu

Dans une classe de langue, « *il y a identité entre l'objet étudié et l'instrument d'étude* » (Ricci, 1996). L'objet « langue » est à la fois « *un outil de communication et un objet de description* » (Idem.). « *La forme est contenu et le contenu forme. C'est dire qu'activité métalinguistique et activité de communication sont indissociables* » (Cicurel, 1985, p. 120). Voilà pourquoi les interactions didactiques comprennent un « *double niveau de communication* » (Dabène, 1984, p.40). Si le premier niveau représente l'échange entre l'enseignant et l'élève, le second relève d'un niveau « méta » qui s'intéresse à l'évaluation du premier niveau et de son degré d'acceptabilité. Les travaux de P. Bange (1992)

⁶⁹ Un concept développé par les chercheurs de l'École de Palo Alto (Bateson, Jackson, Haley & Weakland, 1956, p.253 / [1972 trad. fr.] : *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, pp. 196-198). « Selon la fameuse théorie « *Double bind* », il y a « *double contrainte* » lorsqu'un message affirme quelque chose sur son affirmation, mais les deux affirmations s'excluent » (Cicurel, 2011, p. 106). L'École de Palo Alto, surnommée aussi *Collège invisible*, désigne un groupe informel de chercheurs (Grégory Bateson, Don Jackson, Jules Ruskin, Virginia Satir, Paul Watzlawick, Milton Erikson ...). Le nom provient de la petite ville éponyme, située dans la banlieue sud de San Francisco, près de l'université de Stanford en Californie. Elle est considérée comme un creuset (une nébuleuse) des recherches, qui commencèrent dans les années 1950, et portaient principalement sur la communication, les interactions sociales et les thérapies familiales.

rendent compte de cette situation par la notion de bifocalisation qui correspond au « *contrôle métadiscursif et métalinguistique* » (Bange, 1996) opéré par l'enseignant de manière concomitante ou alternée tant sur l'objet de l'échange que sur sa forme. Il s'agit d'une « *focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication* » et une « *focalisation périphérique* » (Idem., 1992, p.56) sur le code de la communication pour faire face à des problèmes formels dans les réalisations langagières des élèves car, en classe de langue, « *on ne peut avancer thématiquement sans que parallèlement le code ne soit également travaillé* » (Cicurel, 2011, p.109). Il arrive parfois que la duplicité du discours de la classe fait que le malentendu s'installe lorsque l'élève ignore l'intention réelle de l'enseignant lors d'un tour de parole : l'élève ne sait pas si l'enseignant s'adresse à lui en tant qu'élève ou en tant qu'interlocuteur naturel et sujet social. L'élève peut par exemple prêter attention au contenu et à l'information alors que l'enseignant se place sur le terrain de la forme linguistique.

3.8. Polylogisme et Polyfocalisation :

La plurivocalité des échanges didactiques se manifestent à travers deux notions : polylogisme et polyfocalisation. Les interactions didactiques sont foncièrement polylogales en raison de la présence de plus de trois participants lors des échanges en classe (Bouchard, 1998). Les polylogues⁷⁰ didactiques sont des situations formelles à focalisation collective (Grosjean & Traverso, 1998, p.57) où un enseignant est chargé de coordonner des échanges verbaux et de gérer des interactions. Pour ce faire, il peut être amené à mobiliser plusieurs stratégies multimodales (regard, geste, voix, ...).

Pour qu'il y ait focalisation, les participants à la rencontre doivent faire preuve d'un engagement mutuel et d'une « *concentration unique de l'attention intellectuelle et visuelle [...]* que tous les participants à part entière contribuent à

⁷⁰ Kerbrat-Orecchioni & Plantin (1995) parlent de trilogie. Schubauer-Leoni (1997) désigne par trilogie l'interaction en classe de langue entre les trois instances : l'enseignant, l'élève questionné et le collectif classe.

maintenir » (Goffman, 1974, 117). Goffman (1973, 1988) distingue trois formes de focalisation⁷¹ :

- Les regroupements non focalisés : regroupements de personnes qui partagent le lieu où ils se trouvent (Ex. *transport commun, salle d'attente* ...).
- Les regroupements (mono-)focalisés : regroupements qui réunissent des individus partageant « *un certain degré d'engagement mutuel* » (Bouchard & Rivière, 2011, p.7) (Ex. *conférence, salle de concert* ...).
- Les regroupements polyfocalisés : situations qui « *regroupent plusieurs foyers, mobiles, d'attention et d'interaction* » (Idem. p. 8) (Ex. *salle de classe* ...). Il s'agit de situations de focalisation « *stabilisés, routinisés voire ritualisés* » (Idem. p. 8).

Les aspects de la communication didactique étant clarifiés, il convient à présent de s'intéresser à la nature du discours enseignant et de ses composantes.

II- Les composantes du discours enseignant

Les recherches didactiques ont relevé des formats d'échanges et des conventions propres aux interactions en classe de langue. Conduire la classe, c'est poser des questions et solliciter une réponse. En tant que « fabricant de parole », l'enseignant déclenche l'interaction en lançant questions et consignes, régule les échanges et évalue la parole. Les travaux pionniers de Sinclair & Coulthard (1975) ont mis en lumière l'existence du schéma ternaire (IRÉ), format prototypique des interactions didactiques : **I**nitiative de l'enseignant (sollicitation), **R**éponse de l'élève, **É**valuation de l'enseignant (rétroaction ou feed-back). « *Les échanges entre l'enseignant et les apprenants se construisent autour du schéma dit IRF – initiation, réponse, feed-back – grâce auquel l'enseignant accomplit des fonctions pédagogiques telles que la correction, la focalisation sur des aspects de la langue cible, ou la distribution de la parole au sein du groupe, tout en jouant les rôles d'organisateur et de facilitateur* » (Aguilar Río, 2012, p.2). Les interventions de ce

⁷¹ La notion de (poly)focalisation a été ensuite reprise par Filliettaz (2002).

dernier occupent donc les 2/3 des tours de parole (l'initiation et la rétroaction) (Clanet, 2002, p.88). « *Si ces épisodes inducteurs sont ternaires, s'ils reproduisent toujours le même schéma interrogatif-informatif-évaluatif, c'est que le maître a le premier mais aussi le dernier mot. Parole, réflexion et conceptualisation se structurent dans la classe à partir de son questionnement. Pour cela, il fixe le rythme, l'orientation et la distribution de l'interrogation.* » (Maulini, 2005). Dans le cas d'un échange qui s'étend sur un grand nombre d'interventions, Kerbrat-Orecchioni (2001 : 63) parle d'échange étendu ou *macro-échange*.

Dans ce qui suit, nous allons nous intéresser à la parole de l'enseignant qui se déroule selon un cycle récurrent de trois moments : le *questionnement*, la *reformulation* et la *rétroaction*.

1. Le Questionnement didactique

1.1. Élucidation conceptuelle

Considérée par Benveniste comme l'un des « *trois comportements fondamentaux de l'homme* », la question est un acte de langage indispensable dans les échanges verbaux entre les individus. Si la question est une demande adressée à autrui, et appelant nécessairement une réponse, le questionnement didactique est l'ensemble des questions produites par l'enseignant et éventuellement par les élèves lors d'un cours dialogué. En classe de langue, *l'activité questionnante* est la pratique dominante, elle occupe une place capitale dans le déroulement des interactions. « *Le rapport au savoir se joue très visiblement autour de l'intérêt ou de l'indifférence que suscitent certaines questions* » (Perrenoud, 1997, p. 80).

Le rôle du questionneur revient exclusivement à l'enseignant en considération de la dissymétrie des interactants devant le code langagier. Il s'agit d'un outil de premier plan qui permet à l'enseignant de conduire les échanges, d'évaluer les acquis et de « *contribue[r] à l'avancée et à la construction du savoir enseigné* » (L. Curtet et al., 2015, p.71), à l'instar d'une « *maïeutique* » de type socratique (Ishikawa, 2012) qui aiderait les élèves à « *accoucher* » du savoir. À la

suite de Maulini (2005), « *interroger la classe, c'est une manière d'organiser le savoir, mais aussi de contraindre et d'astreindre les élèves. La méthode interrogative réduit le savoir en petites particules que l'élève énumère sans réfléchir vraiment* ». C'est une injonction, implicite ou non, adressée aux élèves, une sorte de contrat de parole qui peut prendre la forme de : « parlez », « parlez de », « parlez mieux », « parlez encore », « parlez comme » ou « ne parlez plus » (Cicurel, 2011, p.38-39), en d'autres termes, « *une incitation à préciser, approfondir, prolonger* » (Idem.).

Nous relevons deux grandes catégories de questions : les questions *didactiques* et celles, faute de mieux, appelées questions *communicatives* (Maria José Rodrigues, 1994). Les questions didactiques sont en réalité de *fausses* questions. Elles peuvent prendre plusieurs appellations : questions « artificielles », questions « simulées » (Trévisé 1979, p.44) ou « *questions illusions* » (Ricci, 1996) car elles sont posées par l'enseignant alors qu'il en connaît la réponse mais exige de l'élève une réponse qui soit conforme à l'enjeu didactique. S'y établit alors un dialogue « artificiel » qui vise un but pédagogique d'enseignement. La « question didactique », à la différence d'une question « authentique » ou « ordinaire », ne remplit pas la condition préliminaire pour la réalisation de toute question (J. Searle (1972), à savoir, chercher à obtenir une information qu'on ignore, alors que l'interlocuteur est censé répondre et donc partager sa connaissance avec le questionneur (Ehlich, 1986). Une dissimilitude qui repose donc sur le *contenu intentionnel*. Il y a lieu de penser qu'il s'agit en classe d'une « superposition de deux énonciations ». À la première énonciation, induite par la présence de l'enseignant et des élèves, vient s'ajouter une seconde énonciation dite « fictive » (Bange, 1986, p. 215) dans laquelle l'enseignant, en sa qualité de « sujet parlant », s'identifie à un sujet imaginaire ignorant la réponse. La « fictivité » n'est qu'un artifice pour transmettre un savoir-dire (Cicurel 1996).

Le « questionnement didactique » (Maulini, 2005), mené par l'enseignant en classe sous forme d'un *dialogue interrogatif* (Ricci, 1996), exerce des fonctions de

guidage et d'enrôlement didactique. Outre le fait d'être un *acte d'« appel à l'autre »* (Kerbrat-Orecchioni, 1991, p. 10), la question est un *acte d'introduction*, permettant de lancer et de relancer l'interaction. L'objectif étant dans un cours dialogué d'évaluer les connaissances ou de vérifier la compréhension des élèves (Fasel Lauzon, 2010). De la qualité des questions posées dépend la qualité de l'interaction et de la richesse des informations véhiculées. Ce qui requiert une stratégie de questionnement et une préparation préalable des questions.

Cependant, il arrive que l'enseignant laisse un espace aux questions des élèves pour inverser l'ordre habituel de l'aller-retour des questions et des réponses. Amener les élèves à poser et à se poser des questions pourrait être une incitation à la réflexion et une source d'activité intellectuelle de leur part étant donné que « *le savoir n'a pas le même sens en partant des questions des enfants* » (Zakhartchouk, 1999).

1.2. Les types de questions en classe de langue

Plusieurs tentatives de classification des types de questions ont été menées. Nous avons examiné les différentes classifications proposées par les auteurs ayant étudié la nature des questions en classe de langue. Dans le tableau qui suit, nous allons présenter les catégories que nous avons retenues pour notre analyse du discours enseignant dans la deuxième partie de ce travail.

Type de Question	Description	Fonction	Exemple
I- Ouverte (Ricci, 1996) :	Question qui demande une réponse élaborée.		
1)-Catégorielle (Hintikka, 1981)	-Question précédée d'un pronom interrogatif correspondant à une catégorie de : temps (quand ?), de lieu (où ?), de cause (pourquoi ?) et de modalité (comment ?) -Les élèves déploient un	-La réponse apporte un élément d'information absent de la question. -Elle ne « préstructure » pas à priori les réponses, n'indiquant que la catégorie de la réponse.	

	effort de recherche.		
2)-Non-inductrice (Hudelot, 1984)	-Appelle une réponse explicative (détaillée et élaborée). -Permet la libre expression d'un point de vue. -Circonscrib le domaine thématique de la réponse de l'élève, tout en lui laissant le champ libre. -Demande une grande maîtrise de la langue	-Lancer et alimenter la discussion. -Solliciter la réflexion des élèves. -Collecter des informations ou encourager les élèves à entrer dans les échanges, à participer au cours.	-« Qu'en pensez-vous ? » -« Que représente Ismène ? » -« Quel est ... ? »
II- Fermée :	La réponse se réduit à un seul mot.		
1)- Propositionnelle	-Les élèves sont placés devant un choix et doivent se prononcer sur la vérité ou la fausseté de l'énoncé : la réponse se limite à « <i>Oui</i> » ou « <i>Non</i> ». -Mais, son utilisation abusive transforme l'échange en interrogatoire.	-Introduite par « <i>est-ce que</i> », ou sous forme de phrase déclarative soulignée d'une intonation montante. -Contient tous les éléments lexicaux et syntaxiques nécessaires à sa compréhension.	-« Est-ce que ... ? » -« Pensez-vous que ... ? » -« cela signifie qu'il est modeste ? » -« C'est une pension neuve ? » (<i>Non, ancienne</i>) -« C'est un matérialiste ? » (<i>Non, un idéaliste</i>)
2)-À alternative (Ricci, 1996) ou -À choix multiples (Rodrigues, 1994 ; Maarfia, 2017)	-L'élève doit choisir entre deux ou trois propositions différentes. -La réponse est induite, explicitée sous forme d'alternatives à choisir. -Mais, on ne peut pas savoir si le choix de l'élève est aléatoire ou motivé car sa réponse peut relever du hasard.	-Permet de relancer ou de guider un dialogue dans une direction souhaitée. -Permet d'éveiller l'attention des élèves.	-« Le personnage est-il présenté de manière valorisante ou dévalorisante ? » -« Êtes-vous pour la peine de mort, ou la prison à vie ? »
III- Suggestive (Régis Bossut la considère comme question fermée <i>orientée</i>)		-Chercher à influencer la réponse et mettre l'élève dans un chemin particulier. -Chercher à réorienter la discussion.	-« Ne pensez-vous pas / Ne trouvez-vous pas que ... ? » -« Pourquoi l'appréciez-vous ? Pour ... ? »
IV- De provocation (Maarfia, 2017)	-Après une réponse erronée, l'enseignant propose une réponse inexacte (un	-Donner un modèle entraîne un énoncé compensatoire des élèves.	-« Deux quoi ↑ deux soldats ? » (<i>Non, deux musiciens</i>)

	complément inapproprié) qui aide à trouver la bonne réponse en délimitant le champ de la réponse.		
V- À trous :	-Solliciter l'achèvement, demande de complétion,	-Amorcer la réponse avec une intonation ascendante à la fin. => L'héritage du structuralisme. -Ces questions peuvent empêcher la réflexion personnelle des élèves.	-« C'est l'histoire d'un ... ? » -« C'est un idée ... idée ... ? » (<i>idéaliste</i>)
VI- Relai : « Ce sont les courroies de transmission du dialogue » (Lionel Bellenger)	-Ne donne pas l'impression de poser une question. Elle suit le dialogue.	-Permet d'entretenir la conversation en stimulant l'élève à parler et à donner plus d'informations. -Permet de demander des précisions sur des réponses ambiguës.	-« C'est-à-dire ? » -« Par exemple ? » -« En quoi ? » -« Par rapport à quoi ? » -« À quelle condition ? » -« Dans quel cas ? » -« Sur quel plan ? » -« Sur quels critères ? »
VII- Miroir ou en retour :	-Une question retournée qui consiste à répéter interrogativement ce que l'interlocuteur vient de dire.	-Permet de relancer le dialogue et d'approfondir la réponse.	

Tableau 3. Les catégories de questions en classe de langue

Certains auteurs évoquent d'autres types de questions. Dans la catégorie des « questions monopolistes », Ricci (1996) désigne par les « questions-batterie », un « bombardement » de questions différentes, syntaxiquement et parfois sémantiquement indépendants ; et par les « questions répétées », une série de questions qui essaient de reformuler la question initiale soit en changeant la place des mots soit en la tronquant ou en la développant lors de la deuxième reprise. Cambra Giné (2003, p. 116) désigne par « question *alerte* », toute question qui n'attend pas de réponse mais qui vise simplement à « *mobilis[er] l'attention des élèves* » car l'enseignant « fournit lui-même » la réponse. Il s'agit donc d'une fausse requête (Ex : « Qu'est-ce que vous allez faire ↑ vous allez alors »).

1.3. Les fonctions des questions

À la suite de Maulini (2005), la question en classe remplit les quatre fonctions de l'enrôlement didactique : évaluer le degré de savoir chez les élèves, leur faire prendre conscience de leur ignorance, mener les échanges verbaux et générer leur expression. Selon M. Altet (1994), la question peut exercer plusieurs fonctions : explorer les acquis des élèves et vérifier la compréhension (*question de contrôle*), les aider à la compréhension et à la découverte du savoir (*question d'aide*), les amener à se rappeler des savoirs déjà acquis (*question de redécouverte*), les amener à s'approprier le savoir ciblé (*question de progression*) ou bien les mettre dans des situations créatives (*question de production*). Pour Maria José Rodrigues (1994), les questions didactiques ont pour fonctions de faciliter l'apprentissage, de vérifier (garder) le contact (fonction phatique) et enfin d'animer le groupe-classe.

1.4. Les conditions de réussite des questions

Un questionnement réussi de l'enseignant en classe repose sur le respect de certains critères (F. Macaire, 1980). Une question doit avoir une formulation correcte, doit être claire (audible) et précise, adaptée au niveau des élèves tout en s'inscrivant dans un réseau cohérent de questions. Pour optimiser l'intérêt de la question, l'enseignant doit accorder aux élèves le temps de réflexion nécessaire pour répondre. Il convient par ailleurs d'apprécier la réponse du répondant et de la faire apprécier par les autres élèves.

À côté de *l'activité questionnante*, la reformulation fait partie des stratégies discursives, qui sont souvent motivées par un souci de didacticité (Moirand, 1993), et dont dispose l'enseignant afin de faire réussir l'interaction et de co-construire le sens. La reformulation est présente à la fois à l'étape de la question mais aussi à

l'étape de la rétroaction. Vu la primauté⁷² accordée à la reformulation en classe de langue, nous allons examiner de près cette activité discursive (R. Vion, 1992, p. 180).

2. La reformulation comme stratégie discursive :

La reformulation et la reprise (répétition) sont deux stratégies distinctes. Si la reprise garantit la bonne écoute, permet la ratification de la réponse et la progression du cours, la reformulation vise l'intercompréhension en produisant un énoncé « équivalent ». Il y a lieu de distinguer le terme de *reformulation* de celui de *reprise*⁷³ qui tous les deux « peuvent porter sur un mot, un groupe de mots ou une proposition ». La *reprise* se fait à l'identique du signifiant et du signifié, tandis que la reformulation porterait sur le signifiant tout en gardant un signifié approchant (Rabatel, 2010). En tant qu'*échoïsation* d'une forme approuvée par l'enseignant, la *reprise* peut être perçue comme manifestation de la présence du coénonciateur (Vion, 1992, p.217). L'objectif d'une stratégie reformulative, telle une *traduction intralinguale* (Henri Besse, 1985, p.71) ou une « *reprise altérée du discours premier* », est de gérer une double contrainte : faire accéder au sens et faire poursuivre l'échange sans entraver pour autant la dynamique discursive. L'intérêt pour l'étude de la reformulation en linguistique remonte aux années quatre-vingts (Fuchs 1982, Gülich & Kotschi 1983 ; 1987). C. Fuchs (1994) réserve le terme de « paraphrase » au niveau d'étude linguistique, alors que le terme « reformulation paraphrastique » est destiné à un niveau d'étude discursif. Cependant, les chercheurs utilisent indifféremment les deux termes. Alain Rabatel (2010) définit la reformulation comme étant un « *métaterme englobant l'ensemble des activités langagières par lesquelles le locuteur/énonciateur revient sur des dires antérieurs* ».

⁷² Les travaux sur les feedbacks correctifs (Ellis, 2005 ; El Tatawi, 2002).

⁷³ Rabatel, Alain. (dir). (2010). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Presses Universitaires de Franche-Comté, Collection Annales Littéraires. 298 p.

En classe de langue, l'enseignant recourt à une activité de reformulation paraphrastique lorsqu'il « *pose une relation effective entre énoncés qui [...] s'appuient sur une parenté sémantique intrinsèque* » (C. Fuchs, 1994, p. 83). La reformulation s'actualise par le triptyque classique : « énoncé source / marqueur / énoncé reformulé ». Gülich & Kotschi (1983) parlent du schéma classique de *reformulation paraphrastique* dont ils précisent trois constituants : « l'énoncé source / le marqueur de reformulation / l'énoncé doublon ». L'énoncé source (ÉS) et l'énoncé doublon (appelé aussi « énoncé reformulé » ou « énoncé reformulant » (ÉR)) sont liés par le principe de *prédication d'identité* selon lequel « *deux énoncés sont produits et enchaînés de telle manière qu'ils doivent et peuvent être compris comme 'identiques'* » (Gülich & Kotschi, 1983, p.307). Le *marqueur de reformulation* a pour fonction d'indiquer la relation paraphrastique. Il s'illustre soit par des indices verbaux : « *c'est-à-dire, c'est que, donc, je m'explique, etc.* » soit par des marqueurs non-segmentaux ou paraverbaux : « *parallélisme syntaxique, répétition du contour intonatif de la phrase, réduction de la vitesse du débit, articulation nette des deux syllabes qui terminent l'énoncé doublon, etc.* » (Idem, p.308).

Selon Henri Besse (1975, p. 55), les paraphrases sont « *l'ensemble des énoncés qui, utilisés dans le même type de communication et la même situation de discours que l'énoncé de départ, traduisent sensiblement la même intention de communiquer, ou bien ont la même valeur d'information pour un auditeur compétent* ». La paraphrase, qui consiste à « dire autrement », est conçue par Janine Courtillon (1972, p.5) comme une technique de « *mise en évidence du signifié* ». Cette auteure distingue trois sous-ensembles de paraphrases : la *paraphrase par analogie*, la *paraphrase par opposition* (antithèse) et la *paraphrase définition*. Robert Galisson (1979) propose deux catégories de paraphrases : d'un côté, les *paraphrases paradigmatiques* (ou de substitution) réparties à leurs tours en *paraphrases synonymiques* et *paraphrases antonymiques* et d'un autre côté, les *paraphrases syntagmatiques* (ou d'expansion) qui

complètent, prolongent et précisent l'énoncé source. D'après Mortureux (1982, p. 50), la paraphrase est une activité d'identité de sens qui implique « *un jugement métalinguistique d'identification* » entre deux énoncés. Pour Fuchs (1982, p. 33), il s'agit de la reprise d'un discours antérieur, un discours source, par le moyen d'une « *activité métalinguistique d'identification des sémantismes de X et Y* ». Ce même auteur (Fuchs, 1994) précise qu'il y a uniquement parenté du sens et *non pas* identité sémantique entre l'énoncé source et l'énoncé reformulant. Béacco & Moirand (1995, p.33) considèrent les reformulations comme des discours « seconds » qui « *manifestent un travail de reformulation, plus ou moins conscient, du discours des autres ou de son propre discours par un locuteur désireux - ou contraint - de transmettre des connaissances à des interlocuteurs moins "savants"* ». Ces « duplications discursives » (Gülich & Kotschi, 1983) sont des formes d'étayage qui contribuent à la « *réduction de la distance entre l'intention de communiquer et la performance réalisée* » (Bange, 1996) – car il y a souvent un hiatus entre l'effet visé et l'effet produit (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.208) - et ambitionnent de « *frayer un chemin au novice et non [lui] imposer un résultat* » (Bange, 2005, p.53).

Bien évidemment, la reformulation de l'énoncé source peut concerner l'énoncé de l'autre ou son propre énoncé. C'est ainsi que Gülich & Kotschi (1987) distinguent l'*hétéro-reformulation* de l'*auto-reformulation*, selon que le locuteur co-élabore la parole de son interlocuteur ou réélabore la sienne. La reformulation est dite auto-initiée (*auto-déclenchée*) lorsque le locuteur déclenche la reformulation, a contrario, elle est hétéro-initiée (*ou hétéro-déclenchée*) si elle est à l'initiative de l'interlocuteur (Gülich et Kotschi, 1983, p. 308). Dans leurs travaux, ces auteurs soulignent l'existence de trois types de reformulations : la paraphrase, la correction et le rephrasage. Éliane Blondel (1996) a étudié les formes de la reformulation paraphrastique et les variations paraphrastiques récurrentes ainsi que les glissements sémantiques qui s'opèrent entre l'énoncé source et le reformulant. L'auteure distingue les reformulations qui conduisent à des modifications lexicales

et les reformulations qui subissent des modifications énonciatives (ex : déplacement des marques personnelles, nouveau repérage temporel). On parle de reformulation non paraphrastique (Roulet, 1987), lorsque l'énoncé reformulant s'écarte sémantiquement de l'énoncé source (ils n'ont plus le même sens dénotatif et que l'équivalence sémantique est affichée dans le contexte discursif) bien qu'ils peuvent partager le même référent (avoir la même identité référentielle). Picoche (2003) énumère différents types de reformulations :

- La reformulation par changement de l'ordre des mots (ex. actif / passif, inversion des relations actanciennes : donner / recevoir, ...) ;
- La reformulation utilisant d'autres mots : (ex. dérivés, synonymes ...) ;
- La reformulation par paraphrase : reprendre un contenu similaire, avec variation, (ex. explication, métaphore ...).

Pour Fuchs (1994), la reformulation des textes en classe se manifeste en deux formes (deux pratiques traditionnelles de reformulation) : la « reformulation explicative » qui « entend expliciter le sens par l'intermédiaire d'un nouveau texte » et la « reformulation imitative » qui « cherche à construire les formes d'expression d'un nouveau texte à partir du sens du *texte-source* » (*Idem.*, p. 7).

Contrairement à une interaction endolingue où les participants ambitionnent à du « mieux-dit dans du déjà dit » (Le Bot *et al.* 2008), la reformulation en classe de langue, a une valeur pragmatique dans la mesure où le travail de reformulation de l'enseignant a pour objectif d'accéder au sens et de rendre les énoncés compréhensibles. La reformulation revête un caractère polymorphe car elle peut remplir plusieurs fonctions : *feedback*, répétition en écho, ... Elle intervient aussi à la fin du cours ou simplement à la fin d'une étape du cours en guise de synthèse ou de récapitulation de ce qui a été dit.

3. La Rétroaction ou le Feedback correctif

La rétroaction corrective ou feedback⁷⁴ représente toute séquence où un locuteur corrige d'une manière implicite ou explicite un mot ou un énoncé. C'est une information verbale ou gestuelle (Antes, 1996 ; Muramoto, 1999) par laquelle l'enseignant signale que la réponse de l'élève est erronée, qu'elle n'est pas conforme à la norme de la langue cible ou fournit une information sur la qualité et l'écart de la production de l'élève au regard d'une norme attendue (Bange, 2005). Il s'agit d'une « *action consubstantielle à l'activité d'enseignement* » (Georges & Pansu, 2011, p.101), une opération indispensable régie par le contrat didactique en classe de langue (Lyster et Ranta, 1997) bien qu'elle conforte la position haute de l'enseignant. Son feedback est plus ou moins marqué de subjectivité notamment dans les cas des compliments et des réprimandes (Georges & Pansu, 2011). La rétroaction de l'enseignant est souvent attendue, guettée (Moirand, 1982, p.39), parfois même souhaité par les élèves (Marquillo Larruy, 2003, p.119). Certaines études ont mis la lumière sur le rôle des appréciations positives sur le plan psychoaffectif et notamment sur la motivation des élèves et leur enrôlement dans les tâches scolaires (De Landsheere, 1974 ; Brophy, 1980 ; Bogaards, 1988 ; Graham, 1990). D'autres travaux distinguent le feedback simple du feedback attributionnel (Georges & Pansu, 2011). Un feedback attributionnel est une rétroaction qui « *propose à celui qui le reçoit une explication sur l'origine de sa performance* » (Georges & Pansu, 2011, p.110).

Cependant, l'intérêt pédagogique du feedback reste encore très controversé, en raison, notamment, des résultats contradictoires des différentes études sur son effet sur l'appropriation langagière des élèves (Truscott, 1999 ; Lasagabaster & Sierra, 2005). Si la « correction explicite » reste peu fréquente en classe de langue (Carroll, 2003) - car il y a une propension des élèves à l'autocorrection (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977, p.377 ; McHoul, 1990) -, les autres stratégies correctives

⁷⁴ Notion issue des travaux de cybernétique des années 1940 (Wiener). Elle apparaît dans les travaux didactiques dans les années 1960 (De Landsheere ; Flanders ; Bellack, Kliebard, Hyman & Smith).

demeurent disparates (hétéroclites) car elles sont souvent empreintes de subjectivité.

Pour gagner en efficacité en contexte didactique, le travail de rétroaction (Russell, 2009) doit être mené avec prudence, notamment, face à un public de niveau débutant qui a des difficultés à percevoir, par exemple, dans le flot du discours enseignant le feedback implicite (Carroll, 2003) ou bien à repérer l'élément à corriger dans une reformulation à visée corrective (Long, 1996, p.433) car « *nous n'avons aucune raison de croire que l'apprenant peut analyser correctement une forme dans l'énoncé correctif si sa grammaire ne dispose pas des règles nécessaires préalables* » (Carroll, 2003, p.203).

Étudier uniquement les énoncés en classe de langue équivaut à s'intéresser à une « relation » sans « contenu ». C'est pourquoi, nous allons nous intéresser dans le prochain chapitre à la dimension non verbale de l'agir enseignant.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE (II)

Ce chapitre a permis de mettre au jour les aspects du discours enseignant. Dans un premier temps, nous nous sommes occupé des interactions didactiques qui sont des interactions situées renvoyant aux échanges réciproques entre enseignants et élèves en classe de langue. Les processus d'apprentissage de la langue étrangère se réalisent dans et par l'interaction. L'interaction didactique a des normes pragmatiques qui diffèrent de celles d'une communication ordinaire. Il s'agit par ailleurs d'une interaction asymétrique dans la mesure où l'enseignant, de par son statut de représentant institutionnel de l'autorité et du savoir, jouit d'une position *haute*, tandis que les élèves occupent une position dite *basse*. Cela s'explique par l'inégalité des compétences que possèdent les participants. L'interaction didactique, qui s'inscrit dans une *histoire interactionnelle*, est aussi régie par un contrat qui détermine des attentes et des obligations réciproques entre les acteurs de classe. Ce contrat implicite accorde à l'interactant expert de pleines prérogatives afin de conduire les interactions et d'en garantir la didacticité. Il y a lieu de signaler le travail de la « face » que mène l'enseignant pour mettre l'élève en « sécurité » et afin d'occasionner une ambiance détendue et favorable à l'apprentissage. C'est un aspect de l'étayage qui favorise une implication cognitive et interactive de l'apprenant.

En seconde partie, nous avons déroulé les différentes études didactiques qui ont relevé des formats d'échanges et des conventions propres aux interactions en classe de langue. Conduire la classe, c'est poser des questions et solliciter une réponse. En tant que « fabricant de parole », l'enseignant déclenche l'interaction en lançant questions et consignes, régule les échanges et évalue la parole. C'est ainsi que le discours didactique de l'enseignant est jalonné par trois mouvements : *questionnement*, *reformulation* et *rétroaction corrective* (ou *feed-back*).

*« Un enseignant est lui-même un enseignement :
Chacun de ses gestes, de ses regards est une leçon. »*
(Mark Fisher, 1997, p.45)

*« L'enseignement n'est pas qu'une question de savoir.
Les mots sont dits par une personne qui s'adresse à
d'autres personnes. Ils sont portés par une voix, une
intention et une présence physique. Le savoir n'est
pas le seul élément constituant de l'enseignement qui
est, ne l'oublions pas, une forme orale non détachée
de la personne qui l'énonce. »*
(Francine Cicurel, 2011, p.6)

CHAPITRE III. LA GESTUELLE DE L'ENSEIGNANT

Il revient à Ruesh et Kees (1956) de forger le terme de « communication non verbale » qui connut dès lors le succès dont il jouit encore aujourd'hui. En effet, ce concept renvoie à un certain nombre d'éléments qui relèvent à la fois de la kinésie et de la proxémie. Il s'agit « *des gestes, des postures, [...] des orientations du corps, [...] des rapports de distance, entre les individus, grâce auxquels une information est émise.* » (J. Corraze, 1983, p.13). La focalisation est mise sur ce que ces éléments révèlent et sur la manière avec laquelle ils influent sur les interactions (Kendon, 2004/2005, p.72). Qu'une personne le veuille ou pas, « *l'hexis corporelle* » (P. Bourdieu, 1972) fait que son identité sociale est inscrite dans son corps, son langage et ses manières d'être. Le corps s'érige comme « *enracinement essentiel, fondateur des significations que nous produisons et distribuons, lieu sur lequel se trame toute communication sociale et interpersonnelle* » (Porcher, 1989, p.7). Bien que culturellement construit, le rapport au corps évolue, se modifie et porte la trace de l'histoire personnelle et professionnelle de l'individu.

Etudier le corps et la voix de l'enseignant ne dénature pas la personne, ne touche pas non plus à son intime (Saëz, 2004, p.10) tant que le métier d'enseignant expose le corps aux regards et la voix aux oreilles, et que le praticien n'a pas d'autre choix que de le faire de manière optimale. Dans une classe de langue, la gestuelle de l'enseignant recouvre les gestes, les postures, les mimiques ainsi que l'utilisation et l'occupation de l'espace-classe. Les enjeux de l'acte d'enseignement-apprentissage influencent et modifient le comportement non verbal de l'enseignant. Qu'elle soit volontaire ou non, la gestuelle est partie intégrante de l'agir professionnel de l'enseignant⁷⁵ et revêt en classe un aspect « fonctionnel » de premier plan (Calbris & Porcher, 1989, p.20). Cette dimension, communément appelée « *non verbale* », peut prendre diverses appellations en classe : « *langage corporel* » (Mouchon, 1982), « *posturo-mimo-gestuel* » (Pavelin, 2002), « *compétence corporelle* » (Cicurel, 2005 ; 2011), « *kinésique* » (Gadoni & Tellier, 2014) ou encore « *mimogestuel* » (Azaoui, 2014). Bien qu'elle soit rarement « *placée au centre de la réflexion* » didactique (Cadet, Leclère & Tellier, 2017), cette dimension s'ajoute aux artefacts matériels pour constituer « *la matérialité de l'agir professoral* » (Ibid).

Le discours enseignant est foncièrement multimodal en ce qu'il recourt à différents canaux : verbal, vocal et gestuel. La perception et le traitement de ce discours par l'élève est aussi multimodal étant donné que ce dernier le perçoit, en bloc et non séparément, avec les différentes modalités sensorielles dont il dispose. La multimodalité⁷⁶ de la parole de l'enseignant renvoie à l'usage redondant des supports linguistiques, prosodiques, kinésiques et iconiques afin d'attirer

⁷⁵ Étymologiquement, l'enseignant est « celui qui montre », le mot provenant du latin vulgaire *in-signare*, du latin *insignire*, dérivé de *signum* (« signe ») : « mettre une marque », « faire signe », « signaler une chose » ou « marquer d'un signe ».

⁷⁶ En didactique des langues, la multimodalité est une notion « *susceptible d'évoquer la multiplicité des voies (mimo-gestuelle, proxémique, verbale...) que peut emprunter la communication humaine pour se manifester, et qui relève donc d'une analyse de la discursivité, mais aussi la diversité de moyens ou supports technologiques de cette même communication (audio, asynchrone écrit (forums), synchrone écrit (chat / clavardage), vidéoconférences,...)* » (Marquilló Larruy, 2012, p. 67-68).

l'attention, de faire participer les élèves ou de les faire accéder au sens. Cette approche multimodale n'envisage aucune opposition ni relation hiérarchique des éléments « non verbaux » par rapport aux éléments « verbaux ».

Dans le présent chapitre, nous allons convoquer les travaux et les modélisations théoriques ayant éclairé la place qu'occupe la *gestuelle* au sein de l'agir enseignant ainsi que l'articulation entre geste et parole.

I- La communication non verbale :

1. Les composantes de la communication non verbale

La communication non verbale est un domaine scientifique qui se retrouve au carrefour de plusieurs disciplines. Si ce champ de recherche a pris son essor au XX^{ème} siècle en psychologie et en psychiatrie (Kendon, 2004), il suscite encore l'intérêt de certains domaines comme la sociologie, l'anthropologie, les neurosciences, la didactique et la pédagogie, pour ne citer que celles-ci. Un aperçu de la littérature du domaine montre qu'il y a une confusion terminologique parmi les chercheurs. Marion Tellier (2014, p.103), que nous aurons à citer largement dans notre travail, précise que « *la notion de communication non verbale est souvent utilisée de façon excessive et imprécise* ». Soit les chercheurs utilisent des appellations différentes pour désigner le même objet, soit ils recourent à un même terme (polysémique) qui renvoie à des réalités variées. Généralement, elle peut être définie comme « *la façon dont le corps participe de manière plus ou moins directe à la communication* » (*Idem.*).

Dans la communication humaine, le paraverbal et le non verbal⁷⁷ sont, de toute évidence, deux dimensions essentielles à côté du verbal. Elles pèsent de tout leur poids dans tout message transmis, dans le sens où ils l'illustrent, le complètent ou l'accentuent, soit en accompagnant l'énoncé verbal, soit en s'y substituant.

⁷⁷ A défaut d'autres termes plus « positifs », nous emploierons ce terme qui a toutefois pour inconvénient de définir ces éléments par la négative.

Albert Mehrabian (1971) a démontré à travers les résultats de ses recherches⁷⁸ que le message d'une communication interpersonnelle passe par trois canaux à des degrés différents. Comme le montre la figure ci-dessous, seulement 7 % du sens du message passe par le canal verbal, alors que 93 % est assuré par le non verbal dont 38 % est assuré par le canal vocal (intonation, timbre et son de la voix) et 55 % par le canal visuel (langage du corps, gestes et mimiques). Le récepteur perçoit l'intention du locuteur bien plus à travers les vecteurs non verbaux et para-verbaux que par les mots (Birdwhistell, 1970 ; Calbris & Porcher, 1989).

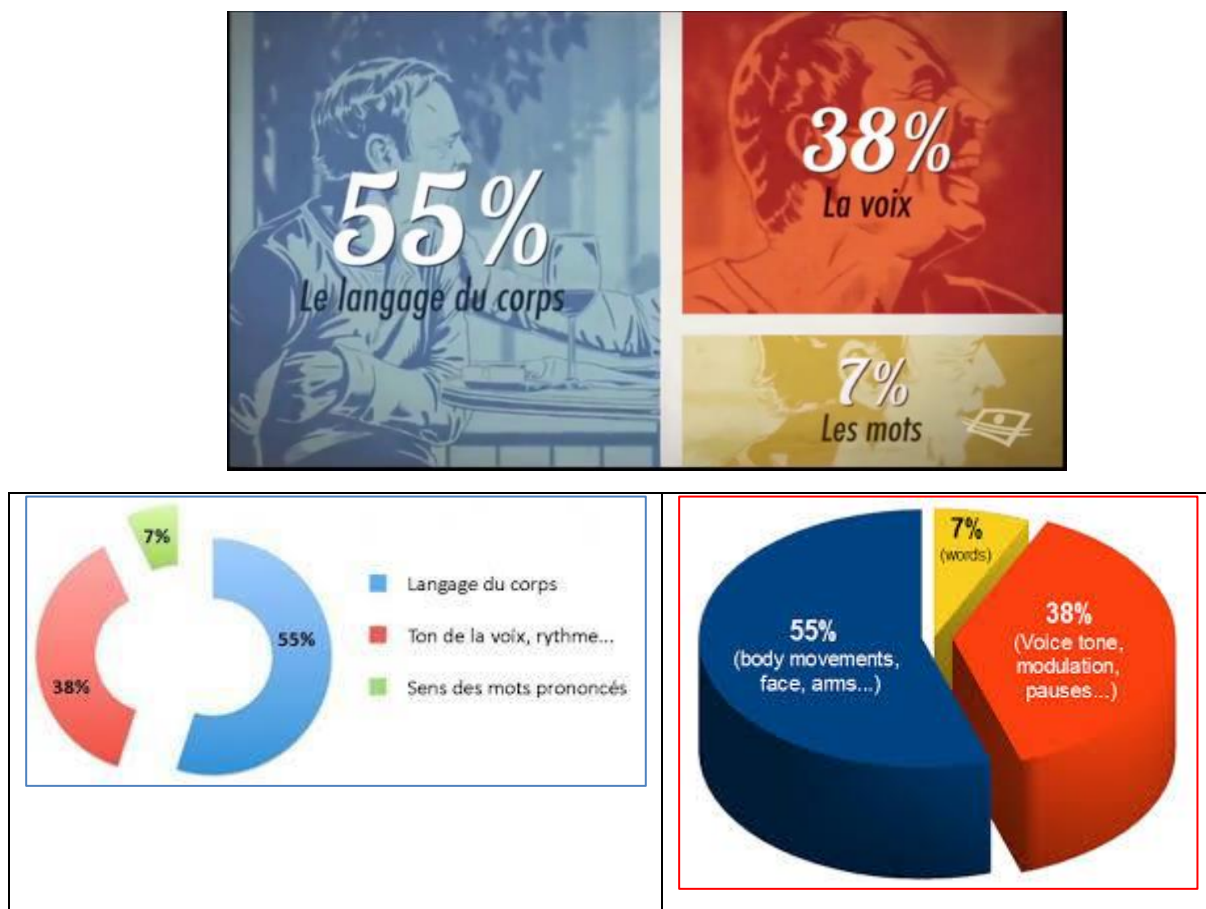


Figure 3. Le taux des trois canaux de communication (A. Mehrabian, 1971)

⁷⁸ Albert Mehrabian est professeur de psychologie à l'Université de Californie. En 1967, il a réalisé auprès d'un échantillon de femmes deux études qui avaient été rapportées dans deux articles : « Decoding of Inconscious Communications » et « Inference of Attitudes from Nonverbal Communication in Two Channel ». Ces deux expériences avaient pour objet d'étudier le rôle des expressions faciales dans la perception de la sympathie, et plus exactement la communication des émotions positives et négatives à travers des mots prononcés, tels que : « *cher (monsieur)* » ou « *terrible* ».

Dans cette même perspective, Pennycook (1985) et Brancroft (1997) (cités par Lazaraton, 2004, p.81) avancent qu'un tiers de la communication est assuré par le verbal tandis que les deux tiers sont portés par le non-verbal. D'où l'intérêt à accorder à ces comportements non-verbaux dans l'analyse des conduites de l'enseignant en contexte didactique. Cependant, essayer de déterminer lequel des modes de communication véhicule l'essentiel de la communication (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.151) ou même de dresser une hiérarchie entre ces modes de communication participant à la réalisation d'un message nous paraît non productif, si ce n'est stérile. Il convient donc de les étudier en bloc et de manière simultanée.

Devant la diversité des théories et des approches disciplinaires étudiant la communication non verbale, Chelcea *et al.* (2005, p.31) relève « *trois grandes orientations d'analyse : l'analyse des indicateurs physiques, des artefacts, l'analyse des facteurs de la communication non verbale (hérédité, culture, appartenance au genre, contexte, etc.)* » et enfin « *l'analyse des fonctions de la communication non verbale* ».

Nous allons à présent nous intéresser aux trois composantes de la communication non verbale, à savoir : le paraverbal, le non verbal et la proxémie.

1.1. Le paraverbal : il était une voix de l'enseignant

Les travaux menés sur le paraverbal⁷⁹ ont mis au jour l'importance des éléments prosodiques : silences, pauses et intonations dans les interactions humaines. Outre la structuration du discours⁸⁰, ces éléments aident à appréhender le sens de l'information ainsi qu'à saisir l'intention de l'énonciateur. Bien que ces éléments paraverbaux soient difficiles à distinguer des éléments verbaux (Kerbrat-

⁷⁹ Dans Le *Dictionnaire d'analyse du discours*, Charaudeau & Maingueneau (2002) préfèrent parler de « paralinguistique » pour tous les éléments prosodiques de la langue parlée.

⁸⁰ Le rôle de ces éléments dans l'organisation des tours de parole (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). L'importance des pauses silencieuses dans la structuration du discours (Candéa, 2000, p.430). Le rôle de la pause vocale, annoncée par un ralentissement du débit, pour marquer la fin d'un tour de parole (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.166). La fonction de l'allongement vocalique dans la formulation (*Idem.*, p.26-27) ou l'autocorrection (*Idem.*, p.309).

Orecchioni, 1990, p.139 ; Maingueneau, 2009, p.94), ils représentent des critères décisifs dans la maîtrise d'une compétence orale.

En classe de langue, l'enseignant fait usage d'une « voix professionnelle » profondément différente de sa « voix personnelle (conversationnelle) » (Andrieu, 2003, p. 9). Véritable « costume d'enseignant », le comportement paraverbal joue un rôle décisif dans le questionnement, le feedback et la gestion de la classe. En contexte professionnel, on distingue alors différentes applications de la voix (Bento, 2014 ; Bsiri, 2010) : accueillir, capter l'attention, donner une consigne, expliquer, s'adresser à un élève, traiter la conduite de la classe, etc. Chaque praticien dispose d'un *Style vocal* ou d'un *agir vocal professoral* spécifique (Moustafa-Sabeur et Aguilar Río, 2014). Guimbretière (2000) désigne par *Stratégie prosodique* la manière avec laquelle un enseignant module le débit et l'intensité de sa voix, marque des pauses, signale des articulations, accentue certains segments, etc. en modifiant en permanence tous les paramètres qui composent son *profil prosodique* (Guimbretière, 2000, p.297). Cette même auteure souligne qu'un « *professeur de langues a un statut à part. Il doit utiliser toutes les ressources gestuelles, articulatoires et prosodiques qui sont à sa disposition pour assurer une bonne communication avec les apprenants. Selon le type d'activités auxquelles il se livre et le type de discours qu'il produit, il se doit de varier son style de parole, en exagérant dans des proportions bien supérieures à celles qui existent pour toute transmission de savoir en situation endolingue* » (Guimbretière, 2014, p.27). Outre la charge vocale inhérente à la profession d'enseignant (Robieux et Giovanni, 2014), les enseignants de langue peuvent être sujets à une « gêne vocale » (Pillot-Loiseau, 2014) en raison du passage d'une langue à l'autre.

1.2. La kinésique : la posturo-mimo-gestualité

Nul ne peut nier les implications de la communication non verbale dans les échanges interpersonnels. D'ailleurs, les travaux précurseurs des chercheurs du «

Collège invisible »⁸¹ ont déjà démontré l'importance de la composante non verbale du langage humain conçu comme une compétence stratégique⁸² (Canale & Swain, 1980 ; Canale, 1983 ; Bachman, 1990) au sein des interactions. Diverses recherches ont été menées sur la posture⁸³, sur la « synchronie interactionnelle » (Condon, 1976), sur le rôle des mimiques faciales dans les feedbacks et notamment leur valeur informative (Bavelas & Chovil, 1997, p.337). Véritable « *pivot de la communication entre les hommes* » (Ekman), les expressions faciales sont d'une grande importance, étant donné que « *les gens commentent volontiers les feedbacks faciaux et tiennent les locuteurs responsables pour ce que leur visage exprime*⁸⁴ » (Ekman & Friesen, 1969, p.94). D'autres travaux ont souligné les fonctions du regard sur le plan cognitif et interpersonnel, son rôle dans la régulation des interactions (Heylen, 2005), et notamment dans la construction d'une « attention conjointe » (Bruner, 1983) qui « *concerne l'aptitude à diriger l'attention d'autrui vers un objet, un signe, une personne dans le but d'obtenir une copercception* » (Barrier, 2004, p.13). Kendon (1967) assigne au regard, premier canal de contact dans la relation humaine, trois fonctions dans l'interaction : *l'expression*, la *régulation* et le *contrôle*.

En classe de langue, La kinésique de l'enseignant se manifeste dans son regard, ses mimiques faciales, ses postures et ses gestes manuels. Il participe à la « *création de l'espace psychique de la classe* » (Blanchard-Laville, 2001, p. 227). En s'inspirant des travaux de Goodwin (2001) sur les « *practices of seeing* » des archéologues, on peut qualifier l'enseignant de langue de professionnel de *la prise de vue*. Le *regard dirigé*⁸⁵ de l'enseignant est un outil de gestion de la dynamique

⁸¹ Entre autres : Watzlawick, Bateson, Birdwhistell, Hall réputés pour la célèbre maxime : « *[o]n ne peut pas ne pas communiquer* » (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.48).

⁸² "Strategic competence will be made up of verbal and nonverbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence" (1980: 30).

⁸³ Ceux de Scheflen ; Spiegel & Machotka (Corraze, 1980, p.129-140)

⁸⁴ "People are most willing to comment verbally on and hold the person responsible for what is shown".

⁸⁵ Appelé « Gaze » dans la terminologie anglo-saxonne.

de la classe étant donné qu'il peut le fixer simultanément sur un élève et sur l'ensemble des participants. Pour Pujade-Renaud (2005, p.58), le regard « *opère tout à la fois comme le faisceau lumineux d'un phare balayant le champ de la classe et comme une arme potentielle* ».

1.3. La proxémie :

Le terme de « proxémie » (en anglais *proxemics*) est un néologisme forgé par l'anthropologue américain Edward Twitchell Hall et qui désigne « *l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique* » (Hall, 1966/1971, p. 13). En ce sens, elle peut être définie comme étant la discipline qui étudie le mode d'utilisation et de structuration de l'espace par l'homme ainsi que les significations qui s'en dégagent, « *signification de la distance, de l'orientation et des relations spatiales dans la communication interpersonnelle* » (O'Sullivan et al., 2001, p.265). Certains auteurs distinguent la « proxémie » de la « territorialité ». Selon eux, « proxémie » signifie la gestion de la distance, tandis que la « territorialité » désigne la gestion de l'espace. D'après des travaux d'éthologie (étude des animaux), Hall (1966, 1971) conclut que les humains observent des distances uniformes dans les relations qu'ils entretiennent entre eux. Telles des sphères invisibles, ces distances constantes régulent et conditionnent en partie ou en totalité le comportement de chaque élément du groupe. En étudiant les comportements d'un groupe d'individus issu de la classe moyenne au nord-est des États-Unis, Hall met en évidence **quatre** types de distances. Cette célèbre échelle lui sert de base pour comparer l'organisation des espaces au sein de certaines cultures. Sa typologie (1966) se compose de quatre éléments :

– **La distance intime** : (15 - 45 cm) : une distance qui réunit des personnes ayant une relation intime (corps très rapprochés, contact physique, la voix est étouffée, information confidentielle).

- La **distance personnelle** (45 - 125 cm) : une petite sphère qui sépare des personnes discutant des sujets personnels. C'est une distance qui permet de s'isoler des autres.
- La **distance sociale** (125 - 360 cm) : c'est la distance des rapports professionnels, des négociations interpersonnelles. Une distance qui exige de maintenir le contact visuel (Ex. *c'est la distance tenue en classe entre enseignant et élèves*).
- La **distance publique** (360 - 750 cm) : c'est la distance où l'individu n'est pas directement concerné. Cette distance est imposée lors des cérémonies officielles et des spectacles publics (Ex. *un orateur face à un public*) où le langage revêt un caractère formel et le rythme de l'élocution est ralenti. Les gestes et les postures assurent l'essentiel de la communication.

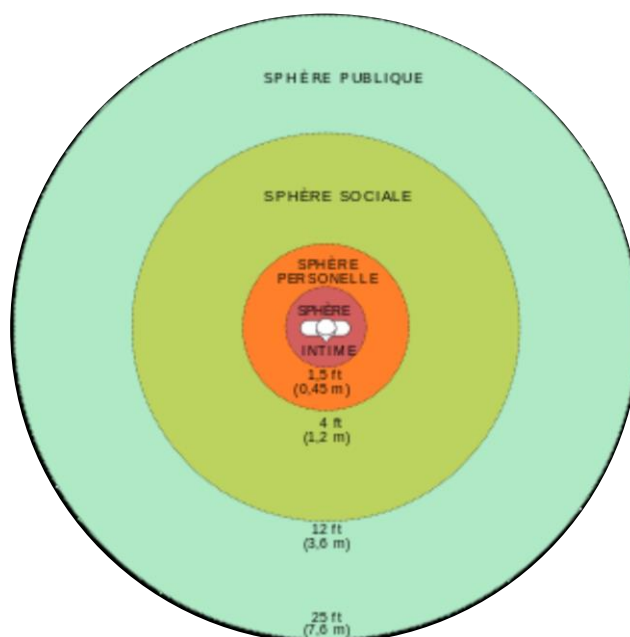


Figure 4. Les quatre distances de proxémie (E.T. Hall, 1971)

En classe, l'enseignant organise l'espace d'une certaine manière, se déplace selon une intention pédagogique et tient la distance appropriée par rapport aux élèves. On y distingue une *organisation spatiale fixe* (emplacement du tableau) d'une *organisation spatiale semi fixe* qui concerne l'emplacement du bureau de l'enseignant ainsi que la disposition des tables des élèves. Quant aux positionnements, placement et déplacement de l'enseignant, ils sont soumis à des

contraintes matérielles propres à la classe et varient en fonction de l'activité et des tâches pédagogiques. Mais, généralement, les enseignants combinent dans leurs emplacements et déplacements entre *distance personnelle* (45 - 125 cm) et *distance sociale* (120 - 360 cm) selon la nature du public⁸⁶ en face. C'est ainsi que la distance la plus commune, celle choisie par les enseignants dans les interactions didactiques, reste la *distance sociale rapprochée* (1,20 - 2,10 m). L'endroit choisi pour « la parole du maître » (Duvillard, 2014, p. 291) se situe souvent en face et au milieu des élèves. Il semble bien que ce « lieu d'énonciation » (Forest, 2006) est investi par l'enseignant d'une valeur symbolique, car il est institué comme repère par rapport auquel sont interprétés par les élèves déplacements, rapprochements et éloignements de l'enseignant. Pour l'utilisation du tableau, l'enseignant peut adopter différentes postures.

L'étude de la communication non verbale ne tient compte que du corps et ne considère pas nécessairement le verbal et le non verbal comme découlant d'un même et seul processus (système) cognitif. Elle s'oppose en cela au domaine des études de la gestuelle (*Gesture studies*) qui s'intéresse au geste coverbal, c'est-à-dire au geste idiosyncrasique⁸⁷ qui accompagne la parole.

II- L'Étude de la gestuelle :

L'étude de la gestuelle porte spécifiquement sur l'articulation entre le geste et la parole, et plus exactement sur la relation entre geste, parole et pensée (McNeill, 1992, 2005 ; Kendon, 2004).

1. Le Geste : Précis terminologique

En domaine de communication non verbale, certains termes (concepts et notions) sont souvent utilisés de façon excessive et imprécise. Voilà pourquoi,

⁸⁶ La *distance personnelle* est souvent réservée à un public d'enfants de bas âge.

⁸⁷ C'est-à-dire particulier à celui qui le produit.

certaines précisions liminaires s'imposent. Il s'agira ici du « geste » comme mouvement corporel, à distinguer des « gestes professionnels » (Bucheton & Dezutter, *dir.*, 2008) qui renvoient aux postures et aux attitudes de l'enseignant, bref, à ce qu'il met en œuvre pour mener sa classe et gérer les interactions. Issu du mot latin « *gestus* »⁸⁸, le mot « *Geste* » renvoie à l'attitude ou au mouvement du corps⁸⁹, principalement celui des mains, des bras, de la tête, réalisé en dehors de changement de posture, qu'il soit mouvement volontaire ou échappant à son propre contrôle, porteur ou non de signification, visant à exprimer quelque chose ou révélant un état psychologique. Tout comme Gullberg (1998), McNeill (1992, p.1) entend par geste : « *les mouvements des mains et des bras que nous percevons lorsque les gens parlent*⁹⁰ ». Kendon précise que le geste est une « *activité corporelle visible*⁹¹ » (2004, p.110). Colletta (2005) désigne par geste tout ce qui relève des gestes manuels, de la posture et des mimiques faciales. Les travaux de cet auteur sur le rôle de la *posturo-mimo-gestualité* dans le développement du langage chez l'enfant, ont suscité l'intérêt des chercheurs pour l'étude de la multimodalité en milieu scolaire. Nous concluons donc que « *le terme geste prend ainsi différents sens, plus ou moins restreints en fonction des éléments non verbaux étudiés* » (Tellier, 2008). Néanmoins, l'ensemble des travaux menés jusqu'alors dans ce domaine s'inscrivent au sein d'un domaine de recherche communément appelé « Étude de la gestuelle ».

2. L'Étude de la gestuelle : un état de l'art

Il faut reconnaître que jusqu'aux années 90, l'étude de la gestuelle avait une orientation psychologique (Streeck, 1993, p.278). On attribue à la sémiologie⁹² (ou

⁸⁸ De la famille étymologique « gesta » qui signifie « exploits », participe substantivé (le participe passé) du verbe *gerere* qui signifie « porter » et « accomplir, régler, faire ».

⁸⁹ Cette signification figure dans : *Le Petit Larousse*, *Le Petit Robert* (1993), *Le Dictionnaire historique de la langue française* (1998, tome 2) ou encore l'ATILF.

⁹⁰ "*the movements of the hands and arms that we see when people talk*".

⁹¹ "*a visible body activity*".

⁹² Dans la foulée de la linguistique moderne de Ferdinand de Saussure.

la sémiotique) de Pierce les prémices de l'étude scientifique du geste. On ne peut par l'occasion ignorer l'intérêt des sciences du langage et des théories de la communication pour le geste⁹³. Il revient par ailleurs à l'étude pionnière d'Efron⁹⁴ (1941), en domaine interculturel, d'initier la réflexion sur le lien entre geste et parole (Kendon, 2004, p.92) et d'amorcer par l'occasion les études de la gestuelle. Rogers (1970) a souligné le rôle de la gestuelle dans la compréhension du message verbal. Calbris (1989, p.186) a relevé la fonction de substitution des gestes dans le discours. Streeck & Hartege (cité par Gullberg, 2010, p.77) ont mis en évidence la fonction interactive de la gestuelle dans la régulation des tours de parole. Goldin-Meadow, Nusbaum, Kelly & Wagner, (2001) ont démontré la fonction cognitive des gestes étant donné qu'ils permettent d'alléger la charge cognitive ainsi que l'organisation et la planification de la parole. Pour Krauss (2000), les gestes, surtout des mains, permettraient la recherche et la récupération lexicale en accédant à l'information retenue (stockée) en mémoire. En étudiant les liens entre l'aspect cognitif du langage et les gestes, Bernard Rimé⁹⁵ (1991) conclut que la gestuelle facilite la pensée, étant donné que la personne est plus active sur le plan cognitif en étant en mouvement qu'en restant immobile. Plus encore, une personne qui détient un vocabulaire riche a plus de chance de produire des gestes en parlant (Martin, J-C., 2002, p. 27). Selon Adam Kendon⁹⁶ (2004, p.158-159) les gestes ont une fonction modale puisque souvent le geste vient modaliser l'énoncé en exprimant la subjectivité du locuteur et en précisant son attitude. Certains auteurs se montrent plus prudents quant à l'efficacité évidente des gestes. Hostetter (2011) avance trois éléments déterminants pour un transfert réussi du geste : la nature du

⁹³ Notamment les travaux de Greimas (1968), Hall (1966), Ekman & Friesen (1969), Birdwhistell (1971) (dont les études structuralistes envisagent le geste comme un signe linguistique) et Cosnier (1976-1982).

⁹⁴ Anthropologue américain, élève de Boas, qui a comparé les aspects gestuels spatiotemporels et linguistiques chez les immigrants italiens et juifs.

⁹⁵ Professeur de psychologie à l'université de Louvain, Belgique. Il a écrit, entre autres, *Le partage social des émotions* (PUF, 2005).

⁹⁶ Un chercheur britannique ayant étudié dans les années 80 (1983) la langue des signes utilisée par les aborigènes australiens.

geste (concret, abstrait), le degré de redondance du geste avec la parole ainsi que l'âge du récepteur du message.

3. Les typologies gestuelles

S'il y a bien divergence terminologique entre les typologies, toutes admettent aux gestes coverbaux « *une absence de conventionalité et un caractère spontané* » (Gullberg, 2008, p. 278). McNeill (1992, 2005) distingue deux types de gestes non verbaux : d'un côté, les « gestes-action » et, de l'autre, les gestes d'auto-contact ou adaptateurs⁹⁷ (gestes de confort). Dans ses travaux, Colletta (2004) a différencié *gestes coverbaux*, « *ensemble des gestes, mimiques et actions non verbales qui accompagnent les productions langagières* », des *gestes autonomes* produits séparément de la parole. Les gestualistes s'accordent à distinguer trois grandes catégories de gestes :

- Les gestes communicatifs ;
- Les « gestes extracommunicatifs » (Cosnier, 1982 ; Cosnier & Vaysse, 1997, p.8) ou les « non gestes » (McNeill, 1992, p.78) car ils « *accompagnent le discours sans véhiculer d'information officielle* ». Parmi eux, on distingue : les « gestes autocentrés » qui sont des « *gestes orientés vers le corps propre et visant le bien-être ou la résolution des tensions* » (Cosnier & Vaysse, 1997) (Ex : *se toucher les cheveux, retirer ses lunettes, étirer sa chemise, etc.*), les « gestes ludiques » (Ex : *jouer avec sa montre, avec une feuille, etc.*) et les « gestes de confort » (Ex : *changer de position, etc.*) ;
- Les « gestes pratiques » qui sont « *orientés vers les objets et au service des activités quotidiennes* » (Colletta, 2005, p.33).

En classe de langue, les auteurs distinguent la « gestualité symbolique » de la « gestualité fonctionnelle / pratique », à savoir les gestes réalisés pour produire du sens, d'une part, et les gestes réalisés pour exécuter uniquement une action («

⁹⁷ Les adaptateurs sont plus élevés dans les situations de recherche lexicale.

Ex : *prendre un stylo pour écrire au tableau* ») d'autre part. De nombreux gestes peuvent s'apparenter à la fois aux deux dimensions (« Ex : *faire changer de place à un élève indiscipliné* »).

Nombreuses tentatives de catégorisation fonctionnelles des gestes ont été élaborées par le passé sous forme de typologies, de classifications ou d'études sémiotiques : Ekman & Friesen (1969), Cosnier (1982), McNeill (1992), Cosnier & Vaysse (1997), Kendon (2004), Calbris (2011). Pour cette présente recherche, nous allons opter par souci de commodité pour la typologie des gestes manuels de McNeill (1992, p.12-18 ; 2005, p. 39-41). La typologie initiale de McNeill (1992) a connu plusieurs ajustements, notamment, par Gullberg (1998, p.95-99), par McNeill (2005, p.6-12) et par Tellier, Guardiola & Bigi (2011, p.5). Elle demeure, par ailleurs, largement utilisée dans les études internationales, et elle consiste à classer les gestes co-verbaux (gestes manuels accompagnant la parole). Le tableau qui suit, inspiré de Tellier (2006, p.49), présente les deux classifications gestuelles les plus répandues.

Cosnier & Vaysse (1997)		McNeill (1992)
Illustratifs coverbaux	déictiques	déictiques
	spaciographiques kinémimiques pictographiques	iconiques
	idéographiques	métaphoriques
Paraverbaux	battements cohésifs connecteurs pragmatiques	battements

Tableau 4. Classifications des gestes coverbaux

Nous allons à présent détailler les composants de la typologie mcneillienne :

- **Les gestes déictiques** (« *deictics* ») : ce sont des gestes de pointage, ayant une fonction référentielle et servant à indiquer un objet, une personne ... dont le

référent est présent dans l'espace ou dans le temps. Il s'agit alors d'un « déictique concret » lorsque la cible du geste serait présente *in situ*. Dans ce cas, le corps du locuteur « sert d'ancrage référentiel pour présenter l'objet » (Cosnier & Vaysse, 1997, p.6). Un déictique peut pointer vers un référent virtuel ou vers son représentant symbolique (Ex : *mettre la main au cou pour désigner la cravate*). De même, un déictique peut également être produit de manière « métaphorique » ou « abstraite » lorsque l'on se réfère au cours du discours à une partie de l'espace, initialement désignée comme référent. Les gestes déictiques incluent aussi les gestes exprimant l'énumération (Kida, 2011, p.44) ou la temporalité dans le discours (Ex. *hier* ou *avant* : traduit souvent par le geste *DERRIÈRE*) (Calbris, 1985). Les déictiques peuvent être ramenés à des énoncés verbaux du type « *regardez là* », « *voyez ceci* », etc., ils servent généralement à capter l'attention de l'interlocuteur à le prédisposer à être attentif à un contenu important du discours subséquent (Kida, 2011, p.47).

- **Les gestes iconiques** (« *iconics* ») : ce sont des gestes qui ont un rapport étroit avec le contenu sémantique du discours ou du référent (1992, p.78) car ils présentent un rapport de ressemblance avec leur signifié. Ils peuvent représenter un objet concret ou une action⁹⁸. On parle d'imagibilité ou d'iconicité du geste lorsque ce dernier est très illustratif et présente un rapport direct avec le référent-objet (Kida, 2011, p.44).

- **Les gestes métaphoriques** (« *metaphorics* ») : ce sont des gestes qui évoquent des concepts, des idées abstraites ou des métaphores. Ils sont de nature « conceptuelle » et non discursive. Il y a absence d'analogie entre la réalisation du geste et son signifié (Ex. *mon travail* : tenir à la main un concept) mais il peut présenter un rapport indirect avec son référent ou exprimer une qualité de ce référent. Il est

⁹⁸ À la suite de Lazaraton (2004, p. 84), le geste iconique est appelé pictographique (« *pictographics* ») lorsqu'il symbolise les contours (les formes) d'un objet ou ses caractéristiques physiques ; il est appelé kinétographique (« *kinetographics* ») quand il se concentre sur un mouvement ou une action. Colletta (2004, p. 168) désigne par *geste mimétique*, tout geste iconique de type mimétique, « *qui permet de représenter des objets pourvus de qualités cinétiques* » (Colletta, 2004, p. 168) (Ex : *écrire, faire semblant de faire du vélo*).

d'ailleurs motivé par une « impression visuelle » chez le sujet parlant et non par l'aspect concret du référent. Par le terme de « métaphorique », McNeill (1992) a voulu suppléer le terme « idéographique » de Friesen & Ekman (1969) et d'Efron (1972). Généralement, la distinction entre « iconique » et « métaphorique » peut être ramenée à la différence qui sépare « objet visible » et « concept visible ».

- **Les gestes battements** (« beats ») : appelés aussi « gestes bâtoniques » (Kida, 2011, p.44), ce sont des petits mouvements des mains que l'orateur produit de haut en bas et / ou d'avant en arrière. Étant abstraits sur le plan formel et sans contenu sémantique, ces gestes « intonatifs » rythment la parole ou mettent en emphase le discours, impliquent une certaine réitération et ont une fonction pragmatique (McNeill, 1992, p.15) étant donné qu'ils accentuent l'importance et la signification d'un mot ou d'une phrase. Ils peuvent être produits sur d'autres gestes pour souligner l'importance de l'énoncé.

- **Les emblèmes** : ce sont des gestes conventionnels qui traduisent des expressions idiomatiques, des gestes codifiés qui peuvent accompagner ou se substituer à une expression verbale. Ces gestes prennent plusieurs appellations : « emblème » (Ekman & Friesen, 1969), « geste quasi-linguistique » (Cosnier, 1982) ou « *quotable gesture* » (Kendon, 1992). Ils ont un fort degré de conventionalité (Gullberg, 2008, p.277) dans la mesure où « *la relation entre forme et sens s'établit sous une convention sociale au cours de l'histoire, même si, à l'origine, elle n'était pas complètement "arbitraire"* ». (Kida, 2011, p.48). L'emblème est « conventionnellement » défini au sein d'une communauté donnée (Efron) car il se réfère à des gestes dont le sens est partagé uniquement par les membres d'une communauté socioculturelle⁹⁹ ou au sein d'une aire géographique délimitée. L'aspect culturel des emblèmes a fait l'objet de plusieurs recherches¹⁰⁰. Dans les échanges interculturels, les emblèmes sont une source potentielle de confusion et

⁹⁹ Bien que certains prétendent à l'universalité (à titre d'exemple : le pouce levé pour signifier « parfait », « good », « super » ou « excellence / supériorité » selon Calbris & Montredon (1986, p.16).

¹⁰⁰ Notamment celles d'Efron (1941), de Morris, Collett, Marsh & O'Saughnessy (1979), de Calbris & Montredon (1986), de Kendon (1992) et de Gullberg (1998, p.39).

de malentendus. Le linguiste B. L. Whorf précise que la langue parlée par la personne conditionne en grande partie sa perception de l'environnement. C'est dire que la perception est informée en amont par la culture. Hall (1966/1971, p. 15) souligne que « *des individus appartenant à des cultures différentes non seulement parlent des langues différentes, mais, ce qui est sans doute plus important, habitent des mondes sensoriels différents* », et du coup interprètent leurs perceptions sensorielles à travers un « *crible perceptif* » spécifique pouvant « *admettre certains éléments tout en éliminant d'autres* » (Idem).

En classe de langue, un enseignant natif incarne la langue-culture qu'il enseigne et véhicule fidèlement les gestes culturels. À l'opposé, un enseignant non natif fera usage des gestes culturels de sa langue maternelle pour transmettre la langue cible à ses élèves avec qui il partage la même langue source. Donc un *emblème* en langue première se muera alors en *geste pédagogique* en langue cible, et facilitera l'accès au sens.

- **Les emblèmes pédagogiques** : ce sont des gestes très conventionnalisés, des emblèmes communs en situation de classe (Azaoui, 2014, p. 169-170).
- **Les gestes avortés** : ce sont des gestes esquissés mais avortés.
- **Butterworths** : ce sont des gestes désordonnés utilisés lors de la recherche lexicale ou lors d'une difficulté de formulation.

Il arrive parfois que certains gestes manuels soient bi-dimensionnels ou multi-dimensionnel lorsqu'ils relèvent de plusieurs catégories à la fois (McNeill, 1992) (Ex. *la configuration des doigts*). La complexité de la modalité visuelle fait que certains gestes peuvent être produits en chevauchement partiel ou total, et notamment le cas des gestes bi-manuel.

4. Le découpage du geste

McNeill (1992, p.83) a procédé au découpage du mouvement gestuel. Ce dernier est habituellement situé entre le moment où la main (et/ou le bras) quitte la

position de repos, jusqu'à ce qu'elle la retrouve. L'auteur conclut que **trois** moments essentiels peuvent être isolés dans la production de tout geste¹⁰¹ :

- La **préparation** : cette phase correspond au moment où « *le membre quitte sa position de repos et entre dans l'espace gestuel où il entame le stroke*¹⁰² » (McNeill, 2005, p.31).

- Le « **hold**¹⁰³ » : correspond au moment où le geste est suspendu. S'il a lieu, il peut s'effectuer avant ou après le *stroke*.

- Le **stroke**¹⁰⁴ : correspond au point culminant du geste, au moment le plus significatif où le geste exprime un sens. Dans 90% des mouvements gestuels (*Idem.*, p.32), cette phase coïncide avec l'élément verbal principal.

- La **rétraction** : c'est le moment où « *les mains retrouvent leur position de repos*¹⁰⁵ » (*Idem.*, p.33). Cette phase est absente lorsque l'énonciateur s'engage dans un autre geste.

Or, en classe de langue, l'enseignant est en mouvement quasi incessant, il produit plusieurs gestes successifs. Il est fort probable que la fin d'un geste et le début d'un autre ne soient pas clairement repérables.

5. L'espace gestuel

L'espace gestuel (McNeill, 1992, p.89) correspond à une zone carrée (espace frontal) située devant le locuteur. Il s'agit de l'espace délimité par l'extension pleine des bras, l'espace où sont habituellement produits les gestes et dont le centre est la poitrine du locuteur. McNeill distingue quatre zones principales à partir d'une « position assise » du sujet : le *centre-centre*, le *centre*, la *périphérie* et l'*extrême périphérie*. Ce découpage de McNeill étant en deux plans (hauteur et

¹⁰¹ Dans la situation où l'énonciateur est assis.

¹⁰² "The limb moves away from its rest position into gesture space where it can begin the stroke"

¹⁰³ Nous conserverons les vocables anglais « hold » et « stroke » en usage dans la communauté des gestualistes francophones.

¹⁰⁴ Seul le « stroke » est présent dans un geste, les autres phases peuvent ne pas se produire.

¹⁰⁵ "The hands return to res".

largeur), Tellier & Stam (2012) ont ajouté une cinquième catégorie « *bras tendu devant* » afin de donner un aspect tridimensionnel à l'annotation. Denizci (2015) a élargi cette notion d'espace gestuel au contexte de la classe en privilégiant une approche à partir de la « position debout » de l'enseignant.

S'intéresser à cet espace « *rend possible l'évaluation de la taille des gestes (amples ou non) et permet de déterminer si un locuteur utilise particulièrement une zone plutôt qu'une autre* » (Tellier, 2014, p.176). De même, son étude renseigne sur la visibilité du geste pour l'interlocuteur. Cependant, l'espace gestuel est une dimension peu analysée dans les recherches de la gestuelle en raison des difficultés que pose son annotation malgré l'utilisation de moyens technologiques (comme les capteurs de mouvements).

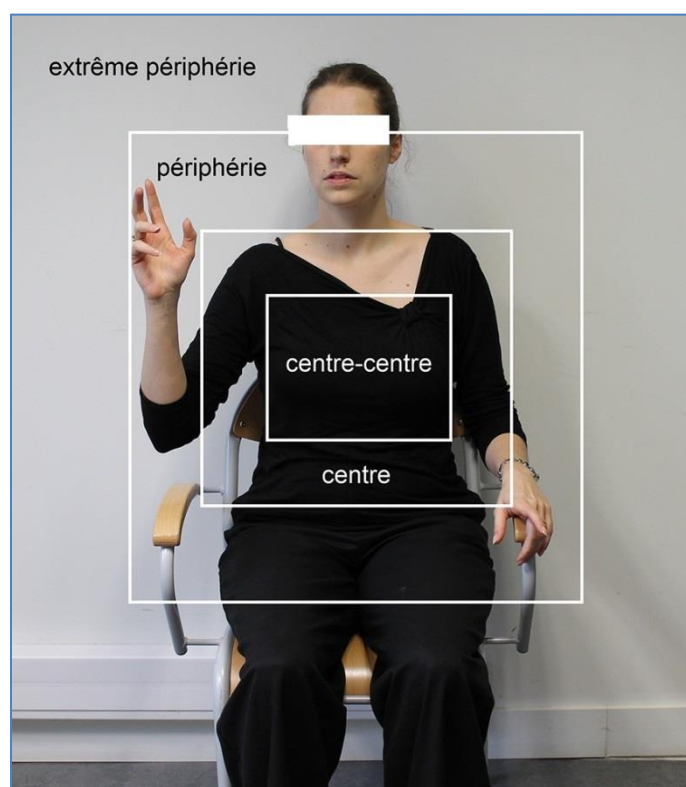


Figure 5. L'espace gestuel (McNeill, 1992, p.89 ; Tellier & Cadet, 2014, p.176)

6. Les liens gestes / parole : des questions en débat

Le lien entre gestes et parole est depuis longtemps sujet à débat. À cet égard, les chercheurs sont divisés : certains travaux soutiennent que les gestes forment un système auxiliaire (secondaire) au langage parlé (Krauss, Chen & Gottesman, 2000 ; Alibali, Kita & Young, 2000) et servent souvent d'« accessoire » à la parole car ils facilitent la recherche et la récupération lexicale (Stam, 2010). Krauss (2000) estime que le rôle des gestes dans la communication est minime dans la mesure où ils permettraient d'accéder à des informations stockées en mémoire et faciliteraient les opérations cognitives de reformulation et de production lexicales¹⁰⁶. D'autres approches avancent que geste et parole « *sont des manifestations de surface séparées, mais qui proviennent d'intentions et d'opérations mentales sous-jacentes communes* » (Vignes, 2015, p.171). Geste et parole relèvent du même processus cognitif¹⁰⁷ (McNeill, 1992, 2005) où « *la parole et les gestes forment un système intégré dans lequel ces modes de communication interagissent constamment durant le processus de planification et d'énonciation*¹⁰⁸ » (Gullberg, 2008, p.280). Dans cette perspective, d'une part, gestes et parole sont indissociables, et d'autre part, les gestes permettraient d'accéder à la pensée et aux représentations des individus (McNeill, 1992, p.12).

Si le lien entre mimogestuelle et parole semble de nos jours un fait largement admis parmi les spécialistes, il en est autrement de la fonction et de l'effet de ces gestes en situation didactique.

III- La gestuelle en classe : une ressource pédagogique

Dans l'histoire des méthodologies d'enseignement, la méthode directe imposait à l'enseignant de mobiliser sa gestuelle (le mime) au lieu de traduire en langue maternelle. L'ouvrage de Porcher & Calbris, paru en 1989,

¹⁰⁶ Le geste aide à trouver ses mots et à mieux s'exprimer.

¹⁰⁷ La théorie « Growth point theory » de McNeill qui s'est appuyé sur des travaux antérieurs de Kendon (1980).

¹⁰⁸ "Speech and gesture form a fully integrated system where the modalities interact throughout planning and speaking".

semble réactualiser l'intérêt de la gestuelle en classe de langue qui demeurerait jusque-là « *le parent pauvre de l'analyse de discours, alors qu'il en constitue une composante, une facette non négligeable.* » (Calbris, 1989).

1. Enseignant de langue : un métier de la scène et de la communication

« *De même 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* » (Calbris et Porcher, 1989, p.44). L'enseignant de langue est un grand « *gesticulateur* » (*Idem.*, p.20) perçu comme tel par ses élèves, bien qu'il n'en soit pas toujours conscient. Sa voix et son corps sont des outils pédagogiques (Tellier, 2008) permettant la gestion des interactions et la transmission du savoir.

L'enseignant de langue est à la fois acteur et metteur en scène en classe. Il se présente comme acteur dans la façon qu'il a d'utiliser son corps, de se déplacer et de « se produire » face aux élèves. C'est par le médium de la gestuelle que s'établit la relation pédagogique et « *que passe aussi en partie la transmission dans la classe* » (Tellier & Cadet, 2014). Il est aussi metteur en scène dans la mesure où il organise l'espace de la classe, gère le déroulement des activités et la distribution de la parole (Rivière, 2006). Dans ce cadre, l'usage de la gestuelle concerne deux dimensions de l'acte d'enseigner : d'une part, conduire le groupe-classe et réguler le « travail interactif » (les échanges langagiers), et d'autre part, gérer les apprentissages et générer le sens.

L'étude de la gestuelle en classe de langue étrangère est un champ de recherche en plein essor de nos jours (Gullberg, 2010 ; Stam, 2011). Certains auteurs désignent par « *teacher gestures* » (Lazaraton, 2004, p.91) le comportement non-verbal de l'enseignant (kinésique et proxémique). Les études de la gestuelle en didactique des langues peuvent être classées en trois catégories. La première s'intéresse à la gestuelle de l'élève en tant que stratégie de communication ou en tant qu'indice du développement du langage (Gullberg,

1998). La seconde analyse les aspects culturels des gestes¹⁰⁹ ainsi que les manifestations non verbales de la culture-cible en classe de langue (Calbris & Porcher, 1989). Pour ce qui est de la troisième catégorie, elle concerne la gestualité de l'enseignant, des études essentiellement descriptives (Pavelin, 2002 ; Lazaraton, 2004) qui étudient la forme des gestes, leurs fonctions en lien avec la parole ainsi que leurs impacts sur l'apprentissage des élèves.

Généralement, ces travaux s'appuient sur l'observation *in vivo* du chercheur (Barnett, 1983 ; Antes, 1996), sur un corpus vidéo recueilli en classe (B. Pavelin, 2002) ou sur un dispositif expérimental (Allen, 1995 ; Tellier, 2005). Le chercheur procède à l'analyse par la sélection, la classification et l'interprétation des gestes de l'enseignant. Il les décrit et leur donne un sens. D'autres études explorent le point de vue des élèves en les amenant à analyser les gestes de l'enseignant (Sime¹¹⁰, 2001). Ces recherches demeurent très rares bien qu'elles éclairent la réception ainsi que la perception de la gestuelle de l'enseignant par les élèves.

Loin de dresser un bilan exhaustif, nous allons à présent jeter un regard rétrospectif sur les recherches menées sur la gestuelle de l'enseignant.

2. L'impact de la gestuelle de l'enseignant sur les apprentissages : Ce que disent les recherches

En classe de langue, l'input fourni par la gestuelle est extrêmement important (Antes, 1996) tant cette dernière intervient au niveau du « contenu » que de la « relation » (Watzlawick, Helmick Beavin & Jackson, 1972, p.52). Autrement

¹⁰⁹ Ces recherches descriptives s'accordent à penser que l'enseignement-apprentissage des gestes culturels ou *emblèmes* est indispensable pour acquérir une compétence communicative en langue cible. Leur méconnaissance est préjudiciable dans une communication exolingue (Porquier, 1994) car ils constituent un obstacle face à la compréhension du message et à la communication interculturelle. Les approches communicatives des années 1980 ont mis en avant le concept de « compétence de communication » qui intégrait deux compétences : la compétence linguistique et la compétence extra-linguistique (cette dernière inclut la gestuelle) (Porcher, 1989, p. 8).

¹¹⁰ Son étude, ayant concerné un public d'apprenants adultes d'anglais langue étrangère, avait montré que les gestes de l'enseignant ne sont pas toujours compris ni correctement interprétés par les étudiants.

dit, elle a deux objectifs : faire passer un « contenu » et définir la « relation » entre les interactants, laquelle relation est déterminante dans l'acte d'enseignement.

Dans la foulée de l'engouement des recherches anglo-saxonnes des années 60 et 70 pour la communication non verbale, Grant & Grant Hennings (1971) ont initié les études de la gestuelle enseignante en s'intéressant aux gestes explicatifs et aux extra-communicatifs chez les maîtres du primaire. En effet, ces auteurs ont mis en avant la présence de deux modes de gestes : un « mode éducatif » (*instructional*) conscient qui vise la gestion des apprentissages et un « mode personnel » (*personal*) inconscient sans intention pédagogique particulière (Ex : *toucher aux cheveux, toucher à sa montre ...*). Dans le monde francophone, De Landsheere & Delchambre (1979) ont recueilli les gestes et les postures les plus récurrents chez les enseignants en rapport avec leur sexe. Pujade-Renaud publie *Le corps de l'enseignant dans la classe* (1983), dans le prolongement de sa thèse de doctorat (collective) co-soutenue avec Zimmermann en 1979. Son travail analyse les représentations des enseignants à travers leurs récits concernant leur propre gestuelle et conclut à l'existence de trois types de corps d'enseignant : le corps *physique* (observable), le corps *imaginaire* (fictif et convoité) et le corps *symbolique* (renvoyant à l'autorité et à l'institution) (Pujade-Renaud, 1983/2005, p.131).

Pléthore de recherches ont étudié l'**impact** des gestes de l'enseignant sur les processus d'apprentissage. Green (1971) et Barnett (1983) ont souligné le rôle de la gestuelle dans la captation et le maintien de l'attention des élèves. Beattie (1977) met l'accent sur le rôle facilitateur des gestes concernant le contact pédagogique et la réussite des interactions verbales à travers l'encouragement mimogestuel des élèves lors de la production orale (*contact visuel, sourire, acquiescement, etc.*). Dans la même lignée, Péchou et Lange (1988) ont démontré l'effet considérable des mimiques faciales (le « *mimo-gestuel* »¹¹¹) sur la prise de parole des élèves en

¹¹¹ Sourires, acquiescements du regard, hochements de la tête mais aussi froncements des sourcils, visage fermé, négation de la tête.

classe. Foerster (1990) s'est intéressée, séparément, aux fonctions du regard et du rire en classe. Concernant le regard, elle a souligné son « *rôle facilitateur et régulateur dans la communication en situations pédagogique, semblable à celui du rire* » (Foerster, 1985, p.14). Elle a mis en exergue les fonctions communicative (gestion des tours de parole) et méta-communicative (évaluation de l'énoncé) du regard en classe (*Idem.*, p.85). Cette auteure distingue le sourire de complicité ou de satisfaction (Foerster, 1990, p.90-91), du sourire réparateur / adoucisseur (Kerbrat- Orecchioni, 2008, p.73) produit par l'enseignant afin de rectifier une réponse erronée de l'élève tout en veillant à préserver sa face. Sime (2006) a souligné dans ses travaux l'importance de la gestuelle en classe langue sur la qualité des apprentissages et des échanges didactiques. Kååntå (2005)¹¹² a insisté sur le travail conjoint du regard, de la gestuelle et du verbal afin de susciter la participation des élèves. Schachter (1981) et Taleghani-Nikzam (2008) ont démontré le rôle des gestes dans les feedbacks correctifs et notamment pour déclencher les auto-corrections orales des élèves. Le travail à caractère quantitatif de McIntyre et al. (2016) s'est intéressé à l'utilisation du regard par les enseignants. L'étude qui s'est basée sur la technique d'oculométrie (« *Eye-tracking* » ou « *Gaze-tracking* » en anglais) pour tracer le suivi des mouvements oculaires avait conclu que « *les enseignants experts regardent leurs élèves plus souvent et de manière plus efficace (gaze efficiency) que les professeurs débutants* » (Tellier & Yerian, 2018).

Plusieurs recherches se sont intéressées à l'étude de la réception de la gestuelle et son impact sur la compréhension orale (Kellerman, 1992 ; Tellier, 2006 & 2008) et sur la compréhension en général en cours de langue étrangère. Les études descriptives menées par Allen (2000), Pavelin (2002) ou encore Lazaraton (2004), respectivement en classes d'espagnol, de FLE et d'anglais langue étrangère, démontrent l'intérêt des gestes dans l'explication lexicale de nouveaux

¹¹² Kååntå s'est penché sur le rôle de la question, à la fois, en cours de langue et en cours de disciplines non linguistiques (DNL).

mots. Les travaux de Tellier (2006), corroborées par ceux de Cadet et Tellier (2007), auprès d'écoliers âgés de 5 ans ont souligné une variation individuelle dans la perception de la gestuelle, étant donné que ces apprenants utilisent des modalités différentes (gestes, mimiques faciales, support audio ou graphiques) pour accéder au sens d'un mot nouveau.

Dans une autre perspective, certains chercheurs se sont intéressés à l'impact de la gestuelle dans la mémorisation du vocabulaire en langue étrangère. Citons les travaux pionniers de Braddely (1990/1992 : 185), de Moreno et Mayer (2000) sur l'importance de l'usage conjoint des modalités verbale et non verbale¹¹³, sans oublier pour autant les études de Engelkamp & Zimmer (1985), d'Engelkamp & Cohen (1991) et celles expérimentales d'Allen (1995) sur l'effet positif du triple codage (auditif, visuel et motrice) sur la mémorisation des mots et expressions en langue étrangère. Les études récentes confirment que « *l'abondance de supports redondants* » (Tellier, 2009, p.243) et l'association du mot et du geste illustratif facilite l'accès au sens et renforce la rétention des apprentissages (Tellier, 2008 ; Kelly, 2009 ; Macedonia et al., 2011 ; Macedonia & von Kriegstein, 2012). Jean Duvillard (2014) a identifié chez les enseignants cinq « *micro-gestes professionnels* », qui sont « en (je) eux » dans la mise en pratique et la dynamique de gestes professionnels : *le regard, la voix, l'usage du mot, la posture gestuée et le positionnement tactique* (placement et déplacement) ... Cet auteur précise que la prise de conscience réflexive incarnée - *l'introspection gestuée* - de ces micro-gestes par les enseignants et/ou les formateurs constituerait un appui considérable à la formation initiale et continue en vue de la construction d'une expertise pédagogique. Brahim Azaoui (2014, p. 369) a mis au jour le concept d' « ubiquité co-énonciative » qui est entendu « *comme la capacité à être le co-énonciateur de plusieurs élèves quasi simultanément. (...) les interactions didactiques étant*

¹¹³ Ces travaux se sont appuyés sur la *Théorie du Double Codage (Dual Coding Theory)* de Clark et Paivio (1991).

*foncièrement polylogales*¹¹⁴, l'enseignant(e) peut être amené(e) à valider l'intervention d'un élève 1 par un hochement de tête, tout en désignant de la main un élève 2 pour lui donner la parole et répondre, dans la foulée, à un élève 3 ». Il s'agit d'émettre au même moment à des élèves différents des significations différentes, d'émettre des messages à la fois au groupe et à certains élèves. En tant qu'un coénonciateur pluriel, l'enseignant fait usage de cette stratégie multimodale afin de gérer simultanément plusieurs foyers d'interventions au cours des interactions didactiques. Cette compétence peut s'actualiser à travers un geste bi-manuel comme à travers l'usage conjoint de plusieurs canaux de communication : le regard, le geste déictique de pointage, la posture et la parole. Dans ce deuxième cas de figure, l'auteur affirme que l'enseignant « *semble se démultiplier sur le plan énonciatif* » (*idem*). Cette « ubiquité co-énonciative » s'apparente au concept d'« ubiquité », dans les travaux de Dominique Forest (2006) sur la proxémie¹¹⁵. Selon cet auteur, ce *don d'ubiquité* permet aux professeurs « *d'occuper et de signifier plusieurs topos à la fois (...) de signifier au même moment des proximités différentes à des élèves différents, voire aux mêmes élèves sur des plans différents* » (Forest, 2006, p 513).

Toutefois, l'usage par l'enseignant de sa gestuelle n'implique pas automatiquement des effets positifs sur l'apprentissage d'une langue étrangère, bien au contraire, cette gestuelle pédagogique peut éventuellement constituer un obstacle à la compréhension du message pédagogique (Tellier, 2008). Être par exemple, un enseignant trop envahissant peut s'avérer contre-productif, d'où l'importance pour un enseignant en classe de se décentrer par moments pour être « chef d'orchestre » et non « homme-orchestre ». Ceci étant dit, l'enseignant peut consciemment modifier sa gestuelle pédagogique (Hostetter, Nathan & Knuth, 2006) une fois avoir reçu un feed-back de la part d'un tiers sur sa production gestuelle. C'est pourquoi la formation des enseignants doit accorder plus

¹¹⁴ Le polylogisme étant inhérent aux interactions en classe de langue.

¹¹⁵ Il a étudié les comportements proxémiques de l'enseignant et leurs fonctions dans le jeu didactique en classe.

d'importance (Kellerman, 1992 ; Allen, 2000 ; Cadet & Tellier, 2007) aux gestes pédagogiques dans la mesure où c'est un aspect perfectible du métier d'enseignant.

3. Les fonctions du *geste pédagogique*

Plusieurs auteurs ont tenté d'identifier les différentes fonctions des gestes de l'enseignant en classe de langue. Dans ce qui suit, nous allons en faire un petit rappel.

Ferrão Tavares (1999, p.168) distingue cinq fonctions au comportement non-verbal de l'enseignant :

- Une « fonction symbolique » : concernant la disposition de l'espace-classe et des acteurs.
- Une « fonction affective ou relationnelle » : visant à sauver la face des participants.
- Une « dimension fonctionnelle » : en rapport avec « *la gestion et la structuration de la classe* ».
- Une « fonction sémantique » : liée aux « *comportements illustratifs [jouant] un rôle d'accès au sens* ».
- Une « fonction pragmatique » : ayant trait aux comportements culturels.

Eric Mauvais & Gilles Guerrin (1999) accordent au geste didactique de l'enseignant du FLE plusieurs fonctions : *captiver, indiquer, décrire, accentuer, structurer et sanctionner*. Ces deux auteurs soulignent que « *par son geste, l'enseignant peut faire passer un message, en expliciter le sens et, qu'à cette fonction linguistique, vient s'ajouter, lors de la confrontation avec les apprenants, la fonction interactionnelle. Dans la classe de langue, le professeur se sert de ses gestes à la fois pour se faire comprendre (d'où leur rôle « d'ancrage » par rapport au discours pédagogique) et pour régler la communication, solliciter, tempérer ou même sanctionner les interventions* ». (Idem, p.71)

Pour Carmen Raleghani-Nikazm (2008), l'usage par des enseignants¹¹⁶ de certains gestes en classe de langue étrangère permet de réaliser trois objectifs distincts :

- faciliter la compréhension de nouveaux mots ;
- faire produire par les apprenants certains termes ;
- produire un feedback correctif pour inviter les élèves à s'auto-corriger à l'oral.

Baurens, Blanc & Griggs (2007, p.10) précisent que les gestes co-verbaux de l'enseignant remplissent plusieurs rôles en classe :

- L'accès au sens par le biais des gestes de pointage.
- L'organisation de l'activité à travers les gestes de pointage et le jeu de regard pour distribuer la parole ou attirer l'attention.
- La gestion des interactions avec la présence des gestes manuels, des mimiques faciales ou encore les hochements de tête pour donner des feed-back.

Face à ces études fort descriptives et orientées vers le non-verbal, Marion Tellier (2006) va spécifier davantage l'aspect didactique des gestes produits en classe par ce qu'elle appelle le **geste pédagogique**. À la suite de Tellier (2006, 2008b), l'on peut définir le *geste pédagogique* comme « un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique » (Tellier, 2008, p.41). En ce sens, le geste pédagogique de l'enseignant est souvent motivé par une intention, à savoir, aider l'élève à saisir le sens du verbal, lui signaler une erreur sans interrompre sa parole ou simplement l'encourager. Il est produit de manière conscientisée et possède un degré d'iconicité très élevé. « Ce qui fait du geste de l'enseignant un geste pédagogique n'est certainement pas le contexte didactique dans lequel il est produit, et encore moins qu'il soit réalisé par un professeur, mais bien l'intention recherchée » (Azaoui, 2014, p.128). Il arrive donc que le geste soit un mime, une attitude / posture, un geste coverbal ou un geste culturel (un

¹¹⁶ Trois enseignants de langue allemande et un enseignant de langue perse ont été filmés en exercice lors de séances dispensées à un public d'adultes débutants à l'Université de l'État de l'Ohio.

emblème) sous réserve qu'il soit compris par les élèves. S'étant majoritairement inspirée des travaux de Dabène¹¹⁷ (1984) pour qui « *la gestualité et la mimique jouent un rôle non négligeable dans la régulation des échanges mais aussi dans l'évaluation voire l'apport d'informations* » (Idem. p.43), Tellier accorde au geste pédagogique trois fonctions : *animer, informer et évaluer*.

Geste d'information	Susciter, attirer l'attention (sur un élément nouveau à acquérir ou sur une exception, par exemple)
	Geste d'information lexicale
	Geste d'information grammaticale
Geste d'animation	Geste de gestion de classe : changement d'activité, démarrage et clôture d'activité, placement des enfants/du matériel, punir/gronder/faire taire, consigne
	Geste de gestion des interactions et de la participation : régulation des débits/du volume sonore, répétition, étayage, interroger, donner la parole
Geste d'évaluation	Encourager
	Féliciter, approuver
	Signaler une erreur, corriger

Tableau 5. Les trois fonctions du geste pédagogique (Tellier, 2006, p. 109)

De même qu'il y a variabilité dans la perception des gestes de l'enseignant par les élèves, il y a aussi une différence dans la production gestuelle des enseignants. Il s'agit de la façon singulière dont chacun actualise sa gestuelle.

4. Le profil gestuel

Tellier désigne par « **profil gestuel**¹¹⁸ » la façon singulière dont chaque personne actualise sa gestuelle. Le « *profil gestuel* » (Tellier, 2006, p. 322) dépend

¹¹⁷ En s'appuyant sur l'analyse des interactions verbales, Dabène (1984) accorde trois rôles à l'enseignant, chez qui « *bon nombre d'opérations peuvent se traduire par des manifestations non verbales* » (1984, p.43).

¹¹⁸ Cette notion a des similitudes avec le « *profil prosodique* » qui est déterminé par « *le débit, la vitesse d'articulation régulière ou irrégulière, rapide, lente ou normale, comportant ou non des accélérations ou*

de nombreux facteurs externes (facteurs extrinsèque). Citons par exemple : la *profession* de la personne, sa *langue maternelle* (Gullberg, 2010, p.78), sa *culture d'origine*, ainsi que la *catégorie* ou la *classe sociale d'appartenance*¹¹⁹. Quant aux éléments internes (facteurs intrinsèque) qui peuvent conditionner ce profil, Tellier (2006, p.325-328) en souligne sept : *le sexe, l'âge, le niveau de maîtrise langagière, le style cognitif, la personnalité*¹²⁰, *le caractère*, et enfin, *la santé mentale*.

Dans une classe de langue, outre ces facteurs cités, le comportement gestuel de l'enseignant est aussi soumis à des facteurs personnels comme *la maîtrise vocale*, et à des contraintes contextuelles comme : l'espace de la salle de cours (volume et acoustique de la salle), le matériel ou infrastructure technique et didactique, la composition du public-classe, la distance et hiérarchie dans la position de l'enseignant par rapport aux élèves, la motivation (l'attitude, plus ou moins intéressés) des élèves, le type d'activité. Mauvais & Guerrin (1999, p.74) confirment que ces facteurs « *personnels et contextuels [...] vont jouer un rôle dans la communication pédagogique et modifier, selon le cas, la gestualité de l'enseignant* ». Pour autant, Tellier (2006, p.335) distingue six variables pouvant constituer des traits distinctifs d'un profil gestuel donné : « *Les parties du corps impliquées, l'amplitude des mouvements, l'utilisation de l'espace gestuel, les types de gestes utilisés, la quantité et fréquence des gestes, la fluidité et rythme* ». Un usage fréquent et routinisé par l'enseignant de certains gestes, qui sont associés à des significations précises et/ou à des rituels réguliers en classe de langue, forme à la longue un « *code gestuel commun* » (Tellier, 2008, p.4) partagé par les protagonistes de la classe. Ce répertoire gestuel inventé par l'enseignant, serait

des décélérations (...) les phénomènes de segmentation et de structuration de la chaîne sonore, illustrés principalement par les pauses-silences (arrêt de l'émission sonore) ou pauses remplies » ainsi que l'accentuation. (Guimbretière, 2000, p.297)

¹¹⁹ La gestuelle reflète une appartenance ou une aspiration sociale (Calbris & Porcher, 1989, p.26).

¹²⁰ À titre d'exemple, « *l'utilisation d'un nombre important de gestes s'explique partiellement par une personnalité de nature extravertie.* » (Tellier, Michel & Wolff, 2014, p : 138)

d'une aide précieuse pour les élèves pour peu qu'il véhicule un sens constant et qu'il ait un fort degré de conventionalité.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE (III)

Tout au long de ce chapitre, nous avons fait un état de l'art du domaine de la *gestuelle*. Nous nous sommes intéressé aux trois composantes de la communication non verbale, à savoir : le paraverbal, le non verbal et la proxémie. En classe de langue, l'enseignant fait usage d'une « voix professionnelle » profondément différente de sa « voix personnelle ». Véritable « costume d'enseignant », le comportement paraverbal joue un rôle décisif dans le questionnement, le feedback et la gestion de la classe. La kinésique de l'enseignant se manifeste à travers le regard, les mimiques faciales, les postures et les gestes manuels. La *posturo-mimo-gestualité* participe fortement de l'étayage de l'enseignant ; d'une part, pour conduire le groupe-classe et réguler les échanges langagiers, et d'autre part, pour gérer les apprentissages et générer le sens. L'enseignant organise l'espace d'une certaine manière, se déplace selon une intention pédagogique et tient la distance appropriée par rapport aux élèves. Ses positionnements, placement et déplacement, sont soumis à des contraintes matérielles propres à la classe et varient en fonction de l'activité et des tâches pédagogiques.

Nous avons aussi convoqué les tentatives de modélisations théoriques des typologies utilisées dans l'annotation et l'analyse gestuelles. Pour la partie analyse de notre travail, notre choix s'est porté sur la typologie de McNeill (1992 ; 2005) que nous avons enrichi par certains éléments issus d'autres typologies. Nous avons présenté par l'occasion certains aspects qui peuvent se constituer en tant que variables dans les études de la gestuelle, telles que : *l'espace gestuel*, *le profil gestuel* et *le découpage du geste*.

Ensuite, nous avons passé en revue les travaux ayant éclairé la place qu'occupe la *gestuelle* au sein de l'agir enseignant. Ces études essentiellement descriptives traitent la forme des gestes, leurs fonctions en lien avec la parole ainsi que leurs impacts sur l'apprentissage des élèves. Nous avons exploré la gestuelle pédagogique en tant qu'outil à la disposition de l'enseignant de langue pour la transmission du savoir et la gestion des interactions en classe. Outre sa participation dans l'orchestration multimodale des apprentissages, elle représente une ressource pédagogique qui remplit plusieurs fonctions en classe de langue, à savoir l'explication, l'animation et l'évaluation.

2^{ème} PARTIE :

Cadre méthodologique

&

Analyse des données

« Le choix d'une démarche méthodologique dépend de motifs essentiellement épistémologiques ».

(Depelteau, 2000, p.66)

CHAPITRE IV. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans la présente recherche, nous optons pour une approche compréhensive qui vise à *comprendre* (Blanchet, 2011, p.10) la fabrique de l'action enseignante et à donner du sens aux activités observées. Pour ce faire, nous empruntons une démarche empirique qualitative tout en faisant appel à des traitements quantitatifs. Notre corpus de base est fondé sur des observations de classe et leurs enregistrements vidéo qui font l'objet de transcriptions verbales et gestuelles. Ce premier corpus est couplé avec des entretiens d'auto-confrontation qui ont permis de recueillir les verbalisations des enseignants observés auparavant. L'analyse du discours permet le décryptage de la parole enseignante. Le troisième corpus concerne un questionnaire administré aux élèves et qui permet de sonder leurs représentations concernant les qualités d'un bon enseignant en répondant à une question ouverte : *« Qu'est-ce qu'un bon enseignant de français ? »*. L'analyse quantitative de ce dernier corpus était possible grâce au logiciel Sphinx Plus².

I- L'observation en classe de langue :

L'observation peut être définie comme *« une perception "préméditée" et "éclairée" : préméditée ou délibérée car elle est faite dans un but bien défini ; éclairée car elle est guidée, d'une façon ou d'une autre, par un corps de connaissances. »* (Bunge, 1984, p. 47). L'observation d'une classe de langue dans une perspective de recherche a pour objet de décrire « ce qui se passe » dans cette classe ; elle n'a nullement l'intention de juger ni de sanctionner ou d'évaluer.

L'observation est une tentative d'objectivation du réel, dans laquelle la tâche de l'observateur se limite donc à la description, à la caractérisation puis à la compréhension du fonctionnement de la pratique enseignante, de ses « organisateurs » (Bru, 2007) ainsi que des invariants des situations d'enseignement-apprentissage. Elle consiste à collecter les données significatives qui feront l'objet d'une analyse en vue de comprendre et de donner du sens à l'activité observée.

Une observation de classe ne peut être menée *sans a priori* sélectif, sans objectifs clairs et surtout sans outils ou matériels technique. Les événements de la classe sont marqués par l'imprévu ainsi que par la rapidité, ce qui rend impossible une observation qui se voudrait exhaustive. Cette complexité de l'acte d'enseigner impose donc que tout observateur doit préciser à l'avance les objectifs de son projet, qu'il fixe son attention sur les aspects concernés, qu'il procède à des choix particuliers et qu'il privilégie certains observables. Il doit se doter en conséquence d'instruments spécifiques et structurés à l'observation, tels que des fiches ou des grilles d'observation¹²¹ *ad hoc* (conçues à cet effet) (« observation structurée » selon Bertocchini & Costanzo 2011), des prises de notes descriptive de ce qu'il voit (« observation déstructurée »), tout comme il peut se servir d'outils technologiques pour l'enregistrement audio et/ou vidéo. En procédant à des arrêts sur image, l'observateur essaiera plus tard de « capturer le réel » (Cicurel & Rivière, 2008, p.261), il sera alors à l'affût d'occurrences et de récurrences, il sera attentif au *détail*¹²² (Mondada, 2000, p. 113) des interactions et des tours de parole dans le but d'« *isoler les phénomènes discursifs et interactionnels, les nommer et*

¹²¹ « Une grille d'observation est un système d'observation : systématique, attributive, allospective [pour observer les autres], visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des "attributs" à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible. » (De Ketele, 1987, p. 127)

¹²² Des détails qui ne peuvent pas être *imaginés* mais seulement observés *in situ*.

tenter de donner une signification à des événements qui paraissent à première vue banals ». (Cicurel, 2011, p.45).

Pour plus de pertinence dans l'étude de l'agir enseignant, l'observation de classe qui constitue « l'événement premier » (Pomerantz, 2005), de type ethnographique, doit être suivi d'un « événement deuxième » au cours duquel le participant à l'« événement premier » passera un entretien d'auto-confrontation.

III- L'entretien d'auto-confrontation : un moyen d'investigation de l'action

1. L'entretien : Un discours d'enseignants sur leur action

Dans un contexte de recherche, « *l'entretien est une technique destinée à récolter des données discursives reflétant l'univers mental conscient ou inconscient d'un individu* » (Thiétart, 2003). Autrement dit, c'est une méthode d'investigation, par le biais de laquelle, l'enquêteur cherche à obtenir des informations sur les croyances, les attitudes, les valeurs ou les représentations d'un individu. Ce « discours sollicité » (Breton, 2006) permet, par ailleurs, « *l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences* » (Quivy et Van Campenhoudt, 2017, p. 186).

2. Les Types d'entretiens

Parmi les formes d'entretiens les plus sollicitées dans les recherches en didactique des langues et en sciences de l'éducation, on trouve : l'entretien d'auto-confrontation (l'EAC) et l'entretien d'explicitation¹²³. Bien qu'ils divergent au niveau de leurs bases conceptuelles et de leur démarche de questionnement, ces deux méthodes se rejoignent sur le fait qu'ils aboutissent tous à « *la production de*

¹²³ Une technique d'entretien mise au point en France par Pierre Vermersch (1994) qui est psychologue et psychothérapeute de formation.

textes du genre entretien » (Bulea et Bronckart, 2012, p. 131). Dans ce qui suit, nous présenterons brièvement ces deux types d'entretiens.

2.1. L'entretien d'explicitation

Conçu par Pierre Vermersch (1994), l'entretien d'explicitation (l'EdE) est une méthode de « verbalisation de l'action » fondée à la fois sur deux concepts, la notion piagétienne de *prise de conscience* ainsi que sur la *subjectivité* issue de la phénoménologie husserlienne.

L'EdE consiste à guider le sujet dans la réévocation plus détaillée du déroulement de l'action telle qu'elle a été vécue, ressentie, par lui. C'est une démarche qui vise à cerner l'aspect *procédural* d'une action. Son objectif est de faire revivre l'action au plus près du vécu effectif. Les questions ont pour but d'encourager le sujet à se remémorer l'action, à aller plus loin, même dans le souvenir qu'il semble avoir oublié (Cicurel, 2011, p. 249).

2.2. L'entretien d'auto-confrontation

L'entretien d'auto-confrontation¹²⁴ a été introduit en France dans les années 80. Il s'est ensuite développé dans le champ de l'ergonomie du travail et la clinique de l'activité (Clot, 2001). Pour autant, c'est Daniel Faïta (2003) qui a introduit cet outil dans le domaine d'analyse du travail enseignant.

L'EAC est une méthode d'analyse de l'activité humaine consistant à confronter un acteur à sa propre action en l'incitant à commenter une vidéo portant sur son activité. La technique de l'EAC « *vise à donner au sujet un accès à des traces de son action notamment par la voie du filmage. Le protocole de ce type de recueil de données demande [...] au sujet de produire un discours [sur son agir] face aux séquences filmées* » (Cicurel, 2011, p.250). En tant que support mnésique, l'enregistrement vidéo apporte « *des traces de l'activité* » (Duboscq et Clot, 2010,

¹²⁴ Appelé également *rétroaction vidéo*, *rappel stimulé* (Tochon, 1993, p. 93), *verbalisation rétrospective* (Tochon, 1993, p. 197) ou *autoscopie* (Linard et Prax, 1984 ; Tochon, 1993, p. 192).

p. 265) et fonctionne, éventuellement avec les transcriptions, comme déclencheurs de la mémoire des enseignants (Pomerantz, 2005).

3. Déroulement d'un entretien d'auto-confrontation

De prime abord, il est préférable de ne pas confronter immédiatement l'enseignant à la séquence filmée. Outre la fatigue que peut éprouver l'enseignant après la séance (car un cours est souvent éprouvant), il faut lui laisser le temps de visionner le film de son activité. Cependant, le temps qui sépare l'EAC du cours doit être réduit afin de favoriser la remémoration de la situation, des intentions, des ressentis Un discours sollicité à chaud sera verbalisé sous le coup de l'émotion, mais un discours provoqué plus tard, à proximité temporelle du déroulement du cours, sera plus narratif et plus distancié (Bulea & Fristalon, 2004). Différents déroulements sont envisageables. Les deux protagonistes, chercheur et enseignant, sont libres d'« arrêter et [de] faire redémarrer le film » (Alletru, 2015, p. 7) de la séance à tout moment. L'interviewé peut prendre l'initiative de la parole pour expliciter ce qui fut significatif, selon lui, dans l'action. La conduite de l'entretien suppose une souplesse interactive mais doit se soumettre impérativement à un questionnement rigoureux concernant son contenu.

4. Le contrat de verbalisation lors d'un EAC

L'EAC doit faire l'objet d'un contrat de communication préalable au cours duquel sont définies les finalités de l'entretien de sorte que les échanges respectent le cadre fixé. « *Le professionnel et le chercheur, dans leur relation collaborative, doivent se garder de faire dériver l'entretien* » vers des formes stériles (Alletru, 2015, p.7). Ils doivent tous les deux s'entendre sur les conditions dans lesquelles l'interviewé va commenter son action. La formulation d'un contrat en début d'entretien répond à une nécessité déontologique mais aussi pratique. Il faudrait que les intervieweurs soient sensibilisés à cet aspect de la conduite d'entretien (Bronckart & Bulea, 2012). Généralement, le chercheur arrête le visionnement

pour questionner l'enseignant interviewé, mais aussi il est donné à ce dernier la possibilité d'interrompre le visionnage de son propre cours filmé « *pour commenter son action comme elle le souhaite* ».

Parmi les conseils dont peut tenir en compte le chercheur est de se synchroniser avec le comportement de l'interviewé. L'idée de base est de rejoindre l'autre dans sa manière de communiquer. Ainsi, l'intervieweur doit adapter le rythme et le ton de sa voix à son interlocuteur (un caractère vocal ni trop lent ni trop rapide). L'attention doit aussi être portée à la gestualité de l'interviewé en observant sa posture et en « écoutant » sa langue sensorielle (visuelle, auditive, kinesthésique) afin de l'imiter, en partie, et de faciliter par la suite son adhésion à l'entretien.

III- L'analyse du discours (AD) : comme démarche méthodologique

1. Le discours : essai de définition

Le mot « discours » est un terme polysémique dont l'instabilité rend incertaine, voire dérisoire toute tentative de définition. Selon les auteurs, la notion de discours recouvre plusieurs acceptions et connaît des délimitations assez floues. Guespin définit le discours par opposition à l'énoncé : « *l'énoncé, c'est la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication ; le discours, c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne* » (1971, p.10). Jean-Michel Adam (1989) souligne qu'« *un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps)* ». Le terme de discours réfère à la fois aux énoncés oraux et écrits. Dans cette lignée, Fuchs (1985, p.22) le conçoit en tant qu'« *objet concret, produit dans une situation déterminée sous l'effet d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques (sociales, idéologiques)* ».

Il faut admettre que l'avènement de l'approche énonciative¹²⁵ a déplacé l'intérêt scientifique de la linguistique "immanente", qui considérait l'énoncé comme une entité abstraite, vers la linguistique du discours où l'énoncé est envisagé à travers le contexte de sa production. Par la linguistique du discours (LD), certains auteurs désignent le nom générique de disciplines ou approches ayant le discours pour objet commun mais qui divergent par leurs fondements théoriques et leurs méthodes, ainsi que par les objectifs qu'elles poursuivent : analyse du discours, théorie de l'énonciation, théorie de l'argumentation, ethnométhodologie, analyse conversationnelle, Critical Discourse Analysis (CDA), etc. (Jost et Bonnafous 2000, p.526). Maingueneau (1996, p.8) explique la difficulté à délimiter le champ et à circonscrire l'objet de l'analyse du discours par la « *confusion fréquente entre analyse du discours et ces diverses disciplines du discours (analyse de la conversation, analyse du discours, théories de l'argumentation, théories de la communication, sociolinguistique, ethnolinguistique...- la liste n'est pas exhaustive -)*. Chacune étudie ce discours à travers un point de vue qui lui est propre ».

2. Analyse du discours : Genèse d'un concept

L'analyse du discours est une approche méthodologique en sciences humaines et sociales qui s'est développée aux États-Unis et en France à partir des années 1960. L'analyse du discours invite à s'intéresser non seulement au contexte de l'interaction, mais aussi aux paramètres extérieurs qui influent cet échange (intentions, attentes, statuts, savoirs et compétences linguistiques des interlocuteurs). Elle cherche à mettre en relation tout énoncé à son contexte tout « *en le rapportant aux conditions dans lesquelles il a été produit.* » (Grawitz, 1990, p.354). L'objectif de l'Analyse du Discours est « *d'appréhender le discours*

¹²⁵ La linguistique de l'énonciation a connu les apports de Benveniste (les déictiques), de Austin (les performatifs), de Ducrot (implicite et présupposition), de Kerbrat Orecchioni (1980) (les *subjectivèmes*) et enfin de Culioli.

comme intrication d'un texte et d'un lieu social, c'est-à-dire que son objet n'est ni l'organisation textuelle [objet de la linguistique textuelle] ni la situation de communication [domaine des sciences sociales], mais ce qui les noue à travers un dispositif d'énonciation spécifique. Ce dispositif relève à la fois du verbal et de l'institutionnel [...]. Ici la notion de "lieu social" » (Maingueneau, 2002/2005, p.66).

Étant une discipline à la croisée des chemins, l'analyse du discours entretient avec la linguistique des rapports en constante reconfiguration. Au sein de ce vaste champ d'investigation qu'est l'analyse du discours, existent plusieurs modèles (approches), dont chacun s'intéresse à un phénomène particulier de l'objet *discours* : énonciation (Benveniste¹²⁶, 1966 ; 1970), actes de langage (Austin et Searle), polyphonie (Ducrot), processus inférentiels (Sperber & Wilson), lexique ou lexicométrie¹²⁷ politique (École Nationale de Saint-Cloud), etc. Par ailleurs, l'analyse du discours s'est renouvelée dans les années 1980 (Charaudeau et Maingueneau 2002) et s'est fortement enrichie d'apports théoriques divers :

- Le dialogisme du théoricien littéraire russe Mikhaïl Bakhtine (1895-1975).
- L'approche communicationnelle : le schéma de la communication chez Jakobson (1960 / 1963), la compétence communicative de Dell Hymes (1982).
- Les courants pragmatiques américains : la théorie sémiotique¹²⁸ des signes de Peirce, la théorie des actes de langage développée respectivement par Austin (1970) et Searle (1972), ainsi que la pragmatique linguistique¹²⁹ qui conçoit le sens d'un acte de parole à travers sa fonction énonciative et communicative.

¹²⁶ Bien que ses théories aient été contestées et critiquées, Benveniste a eu le mérite d'imprimer un nouvel élan aux études linguistiques, en les faisant passer du niveau de la phrase à celui du discours.

¹²⁷ La lexie signifie le mot.

¹²⁸ La sémiotique de Peirce n'est pas une discipline empirique, mais elle s'appuie sur une démarche réflexive et philosophique. Elle est célèbre par la tripartition : Symbole – Icône – Index. Les sémioticiens français : Lévi-Strauss, Barthes, Greimas ont assigné à la sémiotique l'analyse narrative du récit (texte littéraire) conçue comme une pratique signifiante. On parle actuellement de « Sémiotique du discours », pour faire allusion au retour de la sémiotique en raison de « *la demande croissante en matière d'analyse de la signification des pratiques sociales, artistiques et technologiques* » (Jacques Fontanille, 1998 / 2016).

¹²⁹ S'inspire des apports de la linguistique énonciative (Benveniste).

▪ L'interactionnisme : courant sociologique américain (Mead, Goffman, Gumperz, Hymes, Bachmann etc.) : la sociolinguistique interactionnelle de Gumperz, l'approche variationniste de Labov, ...

L'épanouissement de la sociolinguistique¹³⁰ a favorisé l'émergence de l'analyse conversationnelle (AC) qui est le fruit de la rencontre de trois grands courants de recherche américains : l'interactionnisme symbolique¹³¹ (Mead, Bachmann, Goffman 1974¹³²), l'ethnographie de la communication¹³³ (Hymes 1962 ; Gumperz) et l'ethnométhodologie des conversations quotidiennes (Heritage 1984 ; Schegloff & Sacks 1973 et 1974). Il convient de rappeler que les travaux du courant interactionniste américain ont profondément influencé et préparé le terrain à l'émergence de l'approche interactionnelle en France (à Lyon, Kerbrat-Orecchioni, Bange, Cosnier) et en Suisse (à Genève, E. Roulet 1985). D'un côté, l'équipe de Lyon a eu le mérite d'intégrer l'approche pluricodique de la conversation qui inclut les aspects mimo-gestuels et acoustiques dans l'analyse. Ses travaux ont aussi mis en avant les notions de *co-action* et *régulation*. D'un autre côté, les travaux de l'école de Genève portent sur l'étude des stratégies des interlocuteurs ainsi que sur la formation des conditions d'enchaînement et d'interprétation du discours. Le modèle s'intéresse aussi à deux types d'analyse : l'analyse hiérarchique (qui porte sur trois niveaux : l'acte de langage, l'échange, l'intervention) et l'analyse fonctionnelle (qui essaie de mettre en avant la fonction illocutoire de chaque élément d'un échange, de même que les fonctions interactives engageant les constituants de chaque intervention).

¹³⁰ Une discipline qui envisage le langage comme une activité d'interaction sociale.

¹³¹ Apparue dans les années 80, elle s'intéresse à « l'étude des échanges individuels en tant que comportement symbolique qui résulte d'un processus social d'interaction » (Mead).

¹³² Les travaux de Goffman portent essentiellement sur la notion de *la face*, ainsi que sur les échanges conversationnels dont il a identifié une structure en deux modes : les échanges confirmatifs (les séquences d'ouverture et de clôture de l'interaction) et les échanges réparateurs (qui permettent aux interlocuteurs de rétablir l'équilibre interactionnel).

¹³³ Née en 1962 avec la publication de Hymes : *The Ethnography of Speaking*, ce courant s'intéresse aux rapports entre le langage et ses contextes sociaux d'utilisation.

▪ L'École (La pratique) française de l'analyse du discours : Elle voit le jour en 1969 avec la publication du n°13 de la revue *Langages* (co-dirigé par Dubois & Sumpf), intitulé “*analyse de discours*”, comportant la traduction de l'article ayant pour titre « Discourse Analysis » paru initialement en 1952 aux États-Unis du linguiste distributionnaliste Z. S. Harris. Cette école française tente d'appréhender le discours en articulant théorie marxiste (Louis Althusser et Michel Pêcheux), psychanalyse (Lacan) et linguistique structurale. « École française d'analyse du discours » où le mot *analyse du discours* se veut *psychanalyse du discours*, une « machine à lire » les discours et non *étude du discours*. Pendant longtemps, durant les années 60-70, l'idéologie était un concept central au point que cette école privilégiait les corpus politiques et prenait pour objet la théorie du pouvoir et les luttes sociales et politiques. Mais suite à l'émergence de nouvelles problématiques et à la reconfiguration théorique et conceptuelle, elle va évoluer et s'ouvrir à toute production langagière, orale ou écrite (corpus littéraire, médiatique, religieux, ...).

Michel Pêcheux (1969) a développé « l'analyse automatique du discours » qui consiste à analyser les constantes sémantiques grâce à l'outil informatique permettant le stockage des données sur ordinateur. Une approche lexicale fait appel à la lexicométrie¹³⁴ et au cadre conceptuel de la sémantique (analyse sémique, connotation ...). Puisant ses fondements dans le distributionnalisme de Harris, l'approche syntaxique s'intéresse aux constructions syntaxiques.

3. De quelques concepts centraux : Dialogisme et Polyphonie

▪ **Le dialogisme** : Le dialogisme désigne, selon Bakhtine (1929), toutes les formes de la présence de l'autre dans le discours d'un locuteur, peu importe que cet autre soit présent ou non. Pour Jenny (2003) le dialogisme est conçu comme « une anthropologie de l'altérité » où le discours, habité par la voix de l'autre, est alors perçu comme un processus d'interaction permanente. Le critique littéraire russe en

¹³⁴ L'équipe de Maurice Tournier (de Saint-Cloud) a initié l'approche de traitement quantitative et d'analyse statistique des données textuelles. La revue *Mots* était chargée de vulgariser cette méthode.

distingue deux types : dialogisme externe (le dialogue proprement dit) et dialogisme interne. D'autre part, en posant que tout discours est doublement dialogique, Bakhtine oppose dialogisme interdiscursif et dialogisme interlocutif. Si le premier renvoie au rapport entre un énoncé particulier et ceux antérieurement produits sur le même sujet, le second réfère au rapport qui lie un énoncé déterminé aux énoncés réponses, réels ou potentiels sur le même sujet. Dans cette même perspective, Courtine (1981) parle de « mémoire discursive », une notion qui renvoie aux rapports entre différents discours à l'échelle du temps sociohistorique. Pour lui, « *toute formulation possède dans son "domaine associé" d'autres formulations qu'elle répète, réfute, transforme, dénie..., [...] ; mais toute formulation entretient également avec des formulations avec lesquelles elle coexiste [dialogisme interlocutif] ou qui lui succèdent [dialogisme interdiscursif] des rapports dont l'analyse inscrit nécessairement la question de la durée et celle de la pluralité des temps historiques.* » (Courtine, 1981, p.52).

- **La polyphonie** : Terme, initialement réservé au domaine musical, la polyphonie a eu plusieurs emplois. Bakhtine l'a repris pour rendre compte de l'écriture romanesque de Dostoïevski. L'approche linguistique de la polyphonie montre que chaque énoncé comporte des traces des locuteurs, des participants de la communication, au sein de la même énonciation : modalités, pronoms personnels, points de vue ... Pour Ducrot (1984), pluralité des voix est constitutive de la langue elle-même, ce qui implique une remise en question de l'unicité du sujet parlant. Outre l'analyse modale, cette approche linguistique de la polyphonie s'intéresse aussi à l'argumentation, les connecteurs, la présupposition, le discours rapporté et l'ironie.

- **L'interactivité du discours** : Tout énoncé est soumis à une interactivité constitutive dans la mesure où il représente l'objet d'un échange direct lors d'une conversation orale avec des interlocuteurs réels, ou lors d'un échange différé avec des locuteurs virtuels (absents) (*textes écrits, discours télévisés ...*).

- **L'interdiscursivité** : Cette notion implique que tout discours est en rapport permanent avec d'autres discours dans l'interdiscours. En effet, il naît et prend sens dans l'interdiscours, dans ses interactions avec d'autres discours. Cette propriété constitutive du discours est un paramètre à prendre en considération lors des études des interactions verbales. C'est ainsi que plusieurs indices peuvent témoigner de la présence de l'Autre dans le discours (lexique utilisé, discours rapporté, genre de discours ...).
- **La subjectivité** : La subjectivité du locuteur peut se manifester dans les discours sous différentes formes. Nous évoquons, à titre d'exemple, la modalisation, les marques contextuelles appelés déictiques : la deixis¹³⁵ linguistique (*je-tu, ici, maintenant*) relatif au locuteur et la deixis discursive (Maingueneau 1987) qui réfère à l'échelle sociohistorique et temporelle.
- **Le genre / Le type de discours** : Il est difficile de rendre compte de ces deux concepts aux frontières aussi compactes qu'hétérogènes. D'après Bronckart (1996) les genres de discours¹³⁶ sont des « *“formes communicatives” historiquement construites par diverses formations sociales, en fonction de leurs intérêts et de leurs objectifs propres ; genres de la sorte socialement indexés et qui sont plus largement à la fois producteurs et produits de modalités spécifiques d'élaboration des connaissances* » (Idem, p.56). Nous admettons qu'un type de discours est un regroupement de genre de discours sous certains critères (Charaudeau, 1995, p.105) ; Maingueneau, 2005, p.72).

Il faut reconnaître qu'il y a une instabilité des genres, il arrive parfois que les genres s'enchaînent les uns dans les autres, ce qui implique la difficulté à déterminer les classes de genres. Face à ces contraintes, Maingueneau (1987, p.23) conseille à l'analyste d'accommoder sa démarche en fonction de ses objectifs de recherche.

¹³⁵ Ensembles des références à la situation de communication.

¹³⁶ Publicité, reportage, éditorial, débat télévisé, discours politique manuels scolaire, ...

4. Les discours de la classe

Pour chaque contexte de communication, les locuteurs adoptent un type de discours particulier (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.592), ce qui implique des rituels de paroles spécifiques, des registres de langue propres aux contextes d'énonciation. En classe de langue, les interactants suivent des schémas de parole particuliers. L'enseignant recourt à des procédés discursifs pour mener le déroulement de la séance : questionnement, reformulation, explication, évaluation, gestion des comportements des élèves, pour ne citer que ceux-ci. Le discours de l'enseignant en classe porte la trace (l'empreinte) de la doxa pédagogique, de l'institution éducatif, de la société, etc. Les élèves, à leur tour, suivent un cadre particulier, en respectant un « contrat implicite » dans leurs réponses.

Dans notre travail, l'analyse du discours sera une des démarches méthodologiques adoptées en raison de sa force descriptive concernant les procédés discursifs et les stratégies énonciatives mises en œuvre par l'enseignant. Elle fournit les bases nécessaires qui serviront de référence pour l'analyse des rapports qu'entretiennent les acteurs de la classe ainsi que des attitudes du sujet-enseignant à l'égard de ses actions.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE (IV)

Ce chapitre nous a permis de préciser notre démarche méthodologique. Nous avons opté pour une approche compréhensive qui vise à *comprendre* la fabrique de l'action enseignante. Pour ce faire, nous empruntons une démarche empirique qualitative qui fait appel à des traitements quantitatifs.

Dans un premier temps, nous avons présenté *l'observation de classe*. Il s'agit d'une perspective de recherche qui consiste à collecter les données significatives qui feront l'objet d'une analyse en vue de comprendre et de donner du sens à l'activité observée. Elle a pour objet de décrire « ce qui se passe » dans une classe, et elle n'a nullement l'intention de juger ni de sanctionner ou d'évaluer.

Dans un second temps, nous nous sommes intéressé à l'entretien d'auto-confrontation en tant que technique destinée à récolter des données discursives. Il s'agit d'un « discours sollicité » permettant l'analyse du sens que les enseignants donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés. Cette méthode d'analyse de l'activité humaine consiste à confronter un acteur à sa propre action en l'incitant à commenter une vidéo portant sur son activité. Nous avons explicité les conditions de son déroulement ainsi que l'intérêt de la formulation d'un contrat de communication préalable au cours duquel sont définies les finalités de l'entretien de sorte que les échanges respectent le cadre fixé. Nous pensons que cela répond à une nécessité déontologique mais aussi pratique.

En outre, l'analyse de discours sera une démarche méthodologique adoptée en raison de sa force descriptive concernant les procédés discursifs et les stratégies énonciatives mises en œuvre par les enseignants. Elle fournit les bases nécessaires qui serviront de référence pour l'analyse des rapports qu'entretiennent les praticiens à l'égard de leurs actions.

Enfin et faute d'alternatives, le questionnaire administré aux élèves sera l'outil permettant de sonder leurs représentations concernant les qualités d'un bon

enseignant en répondant à une seule question.

Avec l'ensemble de ces démarches méthodologiques, nous entamerons, dès le chapitre suivant, l'analyse du corpus.

« Parce que l'on a filmé, enregistré, transcrit et que l'on pense être en face à des dires effectivement prononcés, on peut facilement avoir, en travaillant à partir d'une transcription, l'illusion de "capturer le réel". Mais gardons à l'esprit que sur quoi on travaille, par exemple le détail de l'énonciation, n'a "en réalité" mis que quelques secondes être produit. »

(Francine Cicurel, 2011, p.247)

CHAPITRE V. ANALYSE MULTIMODALE DE L'AGIR ENSEIGNANT

I- Préambule à l'analyse :

1. Présentation de la situation didactique

Le travail prend appui sur des séances observées dans des classes de secondaire qualifiant (TC, 1^{ère} et 2^{ème} année bac) entre avril et mai 2016 aux directions provinciales (DP) de Fès et de Sefrou. Chaque séance a été filmée, et a été suivie d'un entretien en différé avec l'enseignant(e). Aucune directive n'était donnée aux praticiens, si ce n'est que la séance devait être représentative de leur pratique habituelle. Les enseignants ayant participé à notre recherche sont de deux catégories, des novices (débutants) d'une part, et des expérimentés ayant de nombreuses années de pratique. Comme l'indique le tableau ci-dessous, nous les avons codés selon la catégorie (**Ex** : expérimentés ou **Nv** : novices) et le sexe (**M** : masculin ou **F** : féminin), et ce, afin de faciliter le repérage et le traitement du corpus.

Les séances sur lesquelles portent les analyses peuvent donc être considérées comme des séances ordinaires dans des classes ordinaires. Nous avons choisi d'observer uniquement l'activité de *Lecture* pour deux raisons. Tout d'abord, pour réduire le nombre de variables et pour pouvoir nous focaliser par la suite sur l'action enseignante. Ensuite, l'activité de *Lecture* est une occasion pour observer

les différentes modalités : verbale, paraverbale et gestuelle mobilisées par l'enseignant afin de gérer les interactions et de construire le sens en classe de langue.

La configuration de l'espace-classe est identique lors des séances observées. Mis à part une seule séance, celle de l'**Ens-Ex_M-2**, dans laquelle la disposition des tables était en clusters (travail en groupe), la disposition des tables des autres séances était en rangées. Cette dernière configuration permet une accessibilité visuelle de l'enseignant avec chaque élève, mais il faut noter que cette accessibilité décroît de l'avant vers l'arrière des rangées et du centre vers les côtés (les bords). L'inconvénient de cette disposition de tables est qu'elle est incompatible avec les tâches d'un travail en groupes. De plus, les élèves situés dans la zone proche de l'enseignant sont plus sollicités que les autres.

Le tableau récapitulatif suivant présente en détail les données relatives au profil des enseignants ainsi que celles se rapportant à l'activité didactique observée, ce qui permet d'avoir un aperçu général des cours suivis ainsi que des huit profils des enseignants :

Catégorie	Enseignant	Ancienneté	Public cible	Nb ^{re} de séance observée	Activité didactique	Support de l'activité (L'œuvre)
Expérimentés	Ens-Ex_F-1	30 ans	1 ^{ère} bac (Sc.Exp)	1	Lecture	<i>Antigone</i>
	Ens-Ex_M-2	25 ans	1 ^{ère} bac (Sc.Exp)	1	Lecture	<i>Le Dernier jour d'un condamné</i>
	Ens-Ex_M-3	07 ans	Tr.Com (Science)	1	Lecture	<i>Le Bourgeois gentilhomme</i>
	Ens-Ex_M-4	04 ans	2 ^{ème} bac (Lettres)	2	Lecture	<i>Le Père Goriot</i>
///////	///////		///////	//////	//////	///////
Novices	Ens-Nv_F-1	-	2 ^{ème} bac (Sc.Phy)	1	Lecture	<i>Le Père Goriot</i>
	Ens-Nv_F-2	-	Tr.Com (Lettres)	1	Lecture	<i>Le Bourgeois gentilhomme</i>
	Ens-Nv_M-3	-	Tr.Com (Science)	2	Lecture	<i>Le Bourgeois gentilhomme</i>
	Ens-Nv_M-4	x	Tr.Com (Lettres)	1	Lecture	<i>Le Bourgeois gentilhomme</i>

Tableau 6. Profils des enseignants et Activités didactiques observées

Tout d'abord, il importe de signaler que l'étude de la gestuelle des enseignants en classe de langue cherche à mettre au jour les enjeux pédagogique et les fonctions didactiques de son usage, et elle n'a aucunement la prétention de détecter des failles psychologiques ou des intentions qu'un comportement ou une attitude trahiraient. Ce principe éthique étant clarifié, il convient à présent d'explicitier notre démarche. Nous avons procédé au visionnage des films de classe à plusieurs reprises afin de retenir les séquences d'interactions les plus pertinentes et à même de répondre à nos questionnements de départ. Ces séquences sélectionnées feront l'objet d'une transcription et d'une annotation par le biais du **logiciel ELAN** qui permet une précision accrue. Notre prise en main de ce logiciel s'est effectuée de manière libre en autodidacte. Cet outil requiert en effet une

formation afin de profiter de manière optimale des multiples avantages qu'il offre. Son unique inconvénient est sans aucun doute son aspect chronophage et fastidieux étant donné que l'opération d'annotation des données verbales et gestuelles nécessite beaucoup de temps et de précision. Dans ce qui suit, nous allons le présenter de manière succincte.

2. Présentation du logiciel d'annotation multimodale ELAN :

Pendant longtemps, les observations de classe s'effectuaient en direct et sur papier, à l'aide de grilles d'observation que le chercheur se charge de compléter. Cette technique avait montré ses limites vu qu'il était difficile pour le chercheur d'observer de nombreux comportements. Mais avec l'apparition des enregistrements vidéo, ces difficultés se sont vues réduites. Plusieurs logiciels d'observation ont été développés pour permettre l'encodage des données d'observation ainsi que leur traitement ultérieur. Ces logiciels ont aussi l'avantage d'offrir certaines fonctions statistiques. ELAN (Eudico Linguistic ANnotator) fait partie des logiciels dédiés à l'analyse de l'activité et à l'observation que ce soit en direct ou en différé. C'est un logiciel professionnel permettant la création d'annotations multimodales et complexes sur des ressources vidéo et audio. Il est développé en langage de programmation de Java.

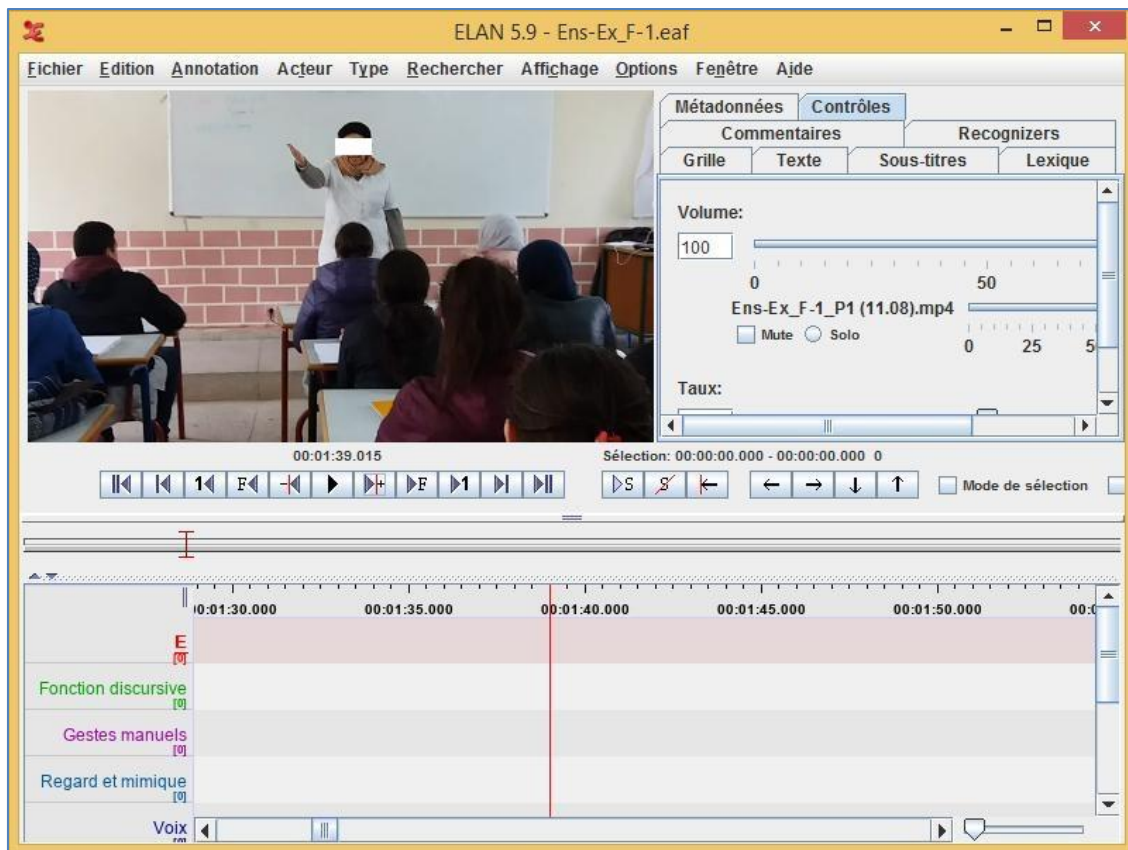


Figure 7. Exemple d'interface du logiciel ELAN

Généralement, en situation d'observation de classe, un observateur *non initié* manifeste une lecture « en continu » de l'échange didactique qu'il perçoit d'une manière *linéaire* dans son déroulement temporel. Alors qu'un chercheur, lui, a principalement deux formes de perception de l'objet d'analyse : l'une, inévitablement *linéaire*, et l'autre, *transversale* c'est-à-dire une perception du « processus dialogique » et ses « modes d'enchaînement » (Hudelot, 1984, p. 65 et 1980, p. 169). Cette perception *transversale* se traduit par une lecture qui effectue des découpages et des croisements guidés par les objectifs de la recherche. Ainsi, les échanges recueillis en classe « *font l'objet d'un travail intense de sélection, cadrage et recueil* » (Vasseur, 2007, p.26) au point de devenir des produits « manufacturés ». Une telle construction se poursuit par le travail de transcription ou encore de séquentialisation.

Les corpus enregistrés et transcrits offrent au chercheur l'avantage de fixer des données, par nature volatiles (Gülich & Mondada, 2001, p.202), d'observer et d'écouter à l'envi les interactions verbales afin d'en percevoir les traits saillants. « *Produit d'une longue tradition dans le champ de la sociolinguistique notamment, l'activité de transcription consiste à restituer sous une forme écrite un sous-ensemble d'informations attestées sur les supports audiovisuels utilisés* » (Filliettaz, 2008, p. 93). La transcription orale est une opération qui vise donc à « *rendre saisissable et reproductible un évènement labile, disparu à jamais* » (Mondada, 2008, p.79). Il faut dire que ce passage de l'oral à l'écrit pourrait occasionner la perte de certains détails, et il n'est pas possible de rendre fidèlement le flot de parole continu sous une forme écrite sans dénaturer l'objet source.

La transcription et l'annotation des échanges et de la gestuelle de l'enseignant est une sorte de matérialisation de l'action enseignante en une suite linéaire de mots inscrits sur des pistes créées sur ce logiciel. « *La lecture de ces annotations est similaire à la lecture de la partition du chef d'orchestre : sur un axe syntagmatique, de gauche à droite, pour le déroulement temporel de la parole et sur un axe paradigmatique, de haut en bas, pour visualiser les différents éléments qui co-occurrent* » (Tellier, 2014, p.13). Cela représente un véritable avantage dans la mesure où cet outil pallie l'inconvénient constaté lors d'une transcription classique en colonne et qui consiste à « *la perte de linéarité de la parole* » (Ochs, 1979). La disposition des interactants en pistes distinctes offre l'avantage de reconnaître les différentes manifestations de la parole prononcée (chevauchements, interruptions ...) et la nature des gestes prononcés. En outre, ce logiciel offre certaines fonctions statistiques et permet par exemple de calculer le taux gestuel¹³⁷ et le taux verbal.

¹³⁷ Le **taux gestuel** correspond au nombre total de gestes divisé par nombre total de mots sur une séquence étudiée (Tellier et Stam, 2012) ou le « *nombre de gestes pour 100 mots* » (Alibali et al., 2001). Il est possible également de le calculer par seconde ou par minute. Mais, l'inconvénient réside dans les silences et les pauses qui peuvent fausser le temps pris en considération dans les calculs. Une autre méthode utilisée par McNeill (1992) consiste à calculer le nombre de gestes par proposition.

Le travail d'annotation exige l'adoption et/ou l'adaptation de typologies existantes en fonction des objectifs de la recherche. Ce fait est justifié par l'absence d'un schéma d'annotation universel (Calbris, 2011) car les besoins de chaque étude impliquent l'élaboration d'un schéma *ad hoc* (Kendon, 2004). Notre démarche n'est pas née *ex nihilo* mais entend puiser dans des typologies antérieures afin de faciliter la tâche de transcription et puis celle de l'analyse. Néanmoins, cet exercice d'annotation exige par ailleurs un souci d'objectivation afin de se prémunir contre la subjectivité des choix et des interprétations. À ce titre, un travail peut être mené en aveugle¹³⁸ et à plusieurs mains. Cette opération, appelée *contre-annotation* ou *contre-codage*, consiste à proposer un même corpus à une tierce personne ou à plusieurs « codeurs indépendants », et à confronter par la suite les résultats en calculant le taux d'accord « interjuges » ou « intercodeurs » afin de s'accorder en définitive sur une annotation consensuelle. Cependant, notre étude n'a pas été soumise à une opération de *contre-codage*, et partant, nous nous sommes limité à notre propre codage en raison de l'absence de chercheurs en domaine de la gestuelle didactique en contexte local et national.

Pour le travail d'annotation, nous avons élaboré une typologie en s'inspirant de celle de McNeill (1992 ; 2005) à laquelle nous avons ajouté certains éléments issus des travaux de Tellier & Bigi (2011) et de ceux de B. Azaoui (2014). Nous avons forgé dans la catégorie « *emblèmes pédagogiques* » un certain nombre de gestes étiquetés comme pédagogiques étant donné qu'ils traduisent différentes postures de l'enseignant. Les éléments retenus dans notre typologie sont les suivants :

<i>Geste déictique</i>	Geste de pointage.
<i>Geste iconique</i>	Geste illustratif d'un concept concret ou d'une action.
<i>Geste métaphorique</i>	Geste illustratif d'un concept abstrait, d'une idée
<i>Geste battement</i>	Geste rythmant la parole, sans contenu sémantique.
<i>Emblème</i>	Geste culturel, conventionnel.

¹³⁸ On ne fournit pas à ces annotateurs les annotations initiales, mais seulement un guide d'annotation précis et univoque.

Emblème pédagogique	Des gestes très conventionnalisés, des emblèmes communs en situation de classe. Dans cette catégorie, nous avons inclus les <i>emblèmes pédagogiques</i> : <i>interrogatif / interactif / discursif / de négation / de doute / d'approbation (de satisfaction) / d'exception / de classement / de découpage / d'évidence / d'approximation / de précision / d'insignifiance / de contrainte</i> , etc.
Geste avorté	Geste esquissé mais avorté.
Butterworth	Geste de recherche lexicale.

Tableau 7. Typologie gestuelle utilisée pour l'annotation du corpus

3. Les pistes retenues pour l'annotation :

Sur l'interface du logiciel ELAN, nous avons opté pour **neuf pistes** principales :

|1|- E : piste de la transcription du discours enseignant ;

|2|- Fonction discursive : inclut la nature du discours enseignant :

- Question : *ouverte* (catégorielle, non inductrice), *fermée* (propositionnelle, à alternative / à choix multiples), *à trous*, *relai*, *Miroir* / *en retour* (hétéro-reformulation de la réponse avec modalité interrogative), ...
- Validation positive : *Reprise en écho de la réponse de l'élève* (valeur de validation, de synthèse ou de relance), *Hétéro-reformulation d'approbation* (valeur de validation), *Marqueurs d'approbation* (valeur de validation, de félicitation, de protection de la face de l'élève) ;
- Demande de clarification ou de complétion ;
- Renvoi de la réponse erronée aux autres élèves ;
- Réfutation de la réponse erronée et Correction explicite immédiate ; et / ou Séquence explicative ;
- Demande de retour au texte (recherche d'un indice) ;
- Reprise en écho corrective de la réponse de l'élève (avec modification intonative) (valeur de *relance*) ;

- Hétéro-reformulation corrective (partielle ou totale) de la réponse de l'élève (avec modification intonative) (valeur de *relance*, de *précision*, de *validation*) ;
- Auto-reformulation interrogative (valeur de *précision*, d'*explication*) ;
- Réponse immédiate (sur-étayage) ;
- Reprise de la question à l'identique (avec modification intonative).

|3|- Gestes manuels : gestes manuels produits par l'enseignant :

- *Déictique* : geste de pointage.
- *Iconique* : geste illustratif d'un concept concret ou d'une action.
- *Métaphorique* : geste illustratif d'un concept abstrait, d'une idée.
- *Battement* : geste rythmant la parole, sans contenu sémantique.
- *Emblème pédagogique* : variété d'emblèmes propres à la situation de classe.
- *Avorté* : geste esquissé mais avorté.
- *Butterworth* : geste de recherche lexicale.

|4|- Regard et mimiques : Piste réservée au regard et mimiques faciales de l'enseignant : *regard dirigé vers un élève*, *regard dirigé vers la classe* (de contrôle, rassurant, encourageant/félicitant ...), *regard aposté* (dirigé vers l'objet), *sourire*, *mouvement de la tête* (hochement vertical / horizontal ...), *mimique faciale* (d'interrogation, d'approbation, de désapprobation, d'encouragement, ...), ...

|5|- Voix : cette piste renvoie aux productions vocaliques de l'enseignant (*accentuation*, *intonation montante / descendante*, *pause*, ...)

|6|- Posture : sur cette piste sont indiquées les postures de l'enseignant (*buste penché vers un élève / vers toute la classe*, *se tourner vers un élève / vers la classe*, *posture dirigée vers un élève / la classe*, *posture oblique* (de profil / de biais), *le dos tourné aux élèves*, *posture d'effacement*, *posture mains croisées*, ...)

|7|- Proxémie : sont mentionnés sur cette piste les placements et les déplacements de l'enseignant (*se placer au tableau*, *se diriger / retourner au tableau*, *écrire au tableau*, *se placer au bureau*, *se placer sur l'estrade*, *se placer au milieu de la classe*, *s'approcher d'un élève / d'un groupe d'élèves...*)

[8]- Élève : nous mentionnons sur cette piste les paroles des élèves (*Am, Af, As, A?*, ...)

[9]- No name : nous y notons des commentaires éventuels lors de l'annotation.

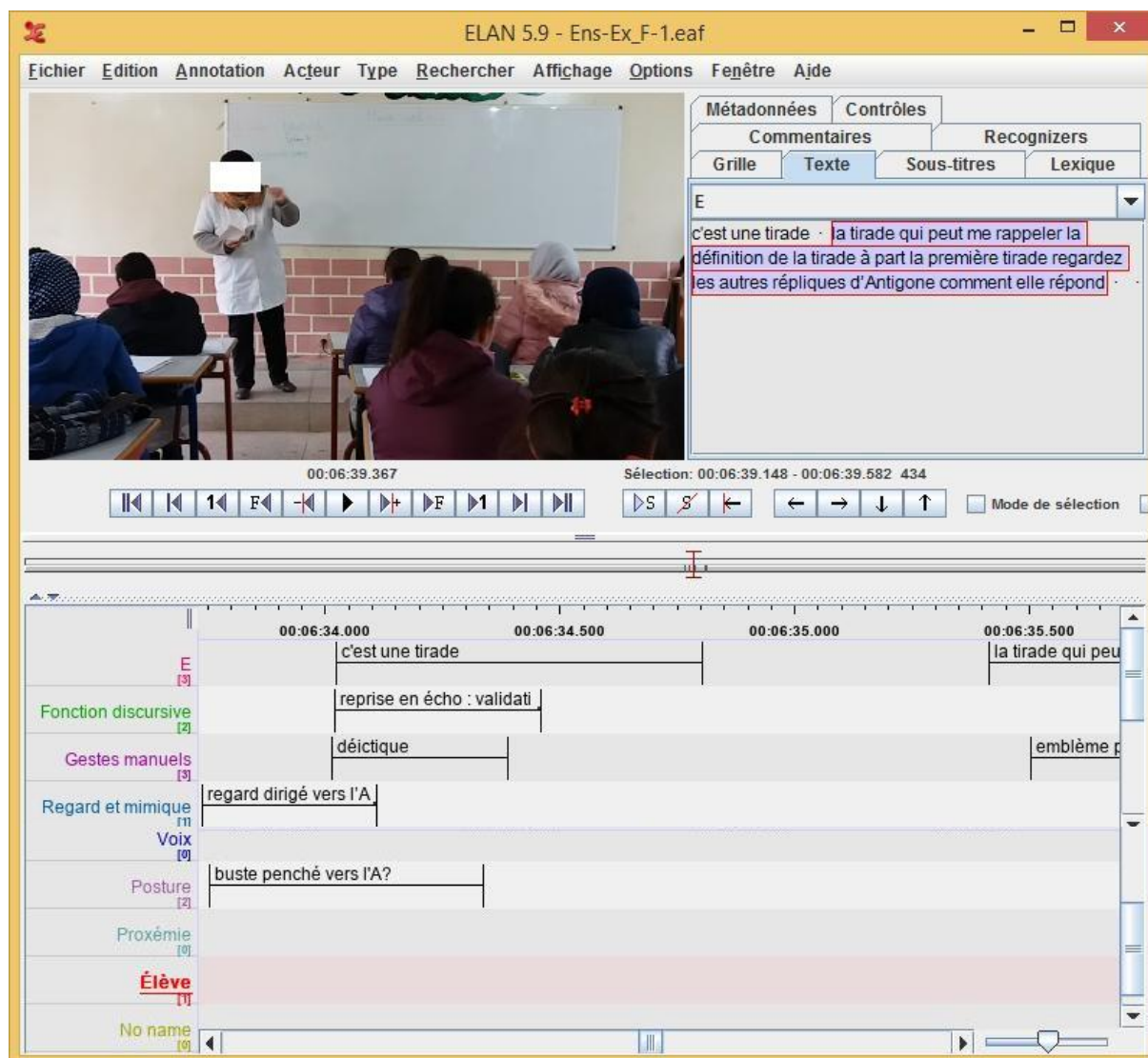


Figure 8. Exemple d'annotation sur ELAN (TP n°46, Corpus **Ens-Ex_F-1**)

Cette présentation des pistes d'annotation illustre notre intention à analyser les composantes verbale et non verbale du discours des enseignants. Il nous semble par ailleurs important de préciser certains termes, de nature polysémique, utilisés lors de l'annotation en raison de l'ambiguïté que peut générer leur emploi. Si la plupart des éléments cités dans les neuf pistes d'annotation ont été présentés dans

la première partie de ce travail (« *Cadre théorique* »), il n'en reste pas moins que d'autres méritent une certaine précision. Le mot « posture » utilisé dans cette section renvoie à « *la position et l'orientation du corps durant l'interaction* » (J-C. Abric, 2008). Quant au mot « positionnement », il renvoie à « *la manière dont un sujet prend, concrètement ou / et symboliquement, dans une situation didactique donnée, une place et une position face à un objet d'étude ou / et un autre sujet de la situation* » (Y. Brenas, 2011, p. 177 ; dans Bucheton, 2009).

Avant d'annoter sur le logiciel ELAN, nous avons effectué de manière linéaire les transcriptions des séances observées (Annexe 05). Toute convention de transcription adoptée doit être au service du travail de recherche. Nous avons veillé à ce que tous les éléments verbaux, vocaliques¹³⁹ et non verbaux soient étudiés (Blache, 2010 ; Colletta, 2011). Afin de conserver le caractère oral des interactions, nous avons adopté un code de transcription permettant d'illustrer certaines caractéristiques de l'oralité, notamment l'intonation, l'accentuation, les pauses et les chevauchements. Cependant, en l'absence d'une convention uniformisée, nous avons opté pour une convention qui rassemble certains signes qui tendent à se généraliser. C'est ainsi que nous avons utilisé la convention des transcriptions qui figure dans les Annexes (Annexe 01).

Dans ce qui suit, il sera question de l'analyse du corpus des interactions de classe. Dans un premier temps, nous analyserons l'agir verbal des enseignants avant d'aborder l'analyse de leur gestuelle dans un second temps.

II- Analyse de l'agir verbal des enseignants :

Lors d'une séance de *Lecture* l'objectif est de lire et d'étudier un passage extrait d'une œuvre au programme. Quelle que soit le type de *Lecture* (*méthodique*, *analytique* ou *sélective*), la démarche méthodologique consiste à faire participer activement l'élève en vue de la construction du sens à partir de réseaux d'indices

¹³⁹ Compte tenu du lourd investissement empirique qu'aurait supposé l'étude détaillée de tous les données multimodales, nous nous limiterons à une analyse sommaire de la prosodie.

textuels et discursifs. L'élève est constamment sollicité pour effectuer une observation, une analyse du contenu et éventuellement une interprétation des indices. L'enseignant conduit cette séance par le biais d'une batterie de questions qui interrogent, entre autre, personnages, cadre spatio-temporel, événements, thèmes, etc.

Nous nous penchons au cours de cette première partie sur le discours de l'enseignant et les pratiques mises en œuvre durant les séances de *Lecture*. Nous nous intéresserons aux **questions** et aux **rétroactions** en tant qu'outils linguistiques déployées par l'enseignant afin d'encourager les élèves à prendre la parole et de contribuer par la suite à la construction du sens. Il s'agit de repérer les différents comportements verbaux qui font sens en classe de français et de regarder en quoi ils jouent un rôle dans la fabrique de l'action enseignante.

Le discours enseignant oriente les élèves, les enrôle dans les tâches, structure le savoir, reformule les consignes, explique les concepts, clarifie les notions, régule l'échange et instaure le calme.

1. Les tours de parole

Force est de constater que le temps de parole¹⁴⁰ des enseignants occupe une part importante du temps global des séances. À ce stade, il importe de souligner que les expérimentés échangent plus de tours de parole en comparaison avec les novices (525 contre 336). Leurs tours de parole, courts et précis, sont souvent marqués par une intonation vocale et associés à un élément gestuel.

Les débutants produisent de très longs tours de parole qui s'apparentent à des monologues. Leur gestion des échanges est marquée par beaucoup de blanc. En parlant beaucoup en classe, ils adoptent un statut de *sur-énonciateur* (Rabatel, 2007). Ce fait risque par moments d'induire les élèves en erreur étant donné qu'ils

¹⁴⁰ Les recherches confirment que la parole de l'enseignant occupe 70% du temps de parole de la classe (Bucheton, 2009).

auront du mal à identifier la nature de ces longs discours : s'agit-il d'une séquence explicative (« séquence latérale », Jefferson, 1972, p.295), d'une rétroaction corrective ou d'une reformulation ?

	Enseignants expérimentés					Enseignants débutants			
	Ens-Ex_F-1	Ens-Ex_M-2	Ens-Ex_M-3	Ens-Ex_M-4		Ens-Nv_F-1	Ens-Nv_F-2	Ens-Nv_M-3	Ens-Nv_M-4
Nombre des Tours de Parole échangés :	123	120	177	105		70	90	98	78
Total :	525					336			

Tableau 8. Le nombre des tours de parole échangés par les enseignants

Si les expérimentés se font l'écho de la parole de l'élève à chaque rétroaction et produisent un discours didactique qui s'adresse à tous les élèves, l'échange produit par les novices s'apparente à une communication ordinaire (non didactique) en s'adressant à quelques élèves tout en omettant le reste de la classe . Le cas des enseignants : **Ens-Nv_F-1** et **Ens-Nv_M-3** illustre parfaitement ce constat. À ce propos, le caractère non pédagogique de leur discours est davantage accentué par un faible ajustement du paraverbal.

2. De l'usage du questionnement par les enseignants

Une approche quantitative de *l'activité questionnante* de ces enseignants permet de constater à première vue que les expérimentés utilisent plus de questions que les novices (183 questions contre 126) et ce, en dépit du score très bas enregistré par l'**Ens-Ex_M-2** (26 questions). Ce dernier ayant procédé à un travail en groupes au cours de la séance (la deuxième séance d'une activité de *Lecture*), a fait usage de moins de questions en raison de la nature des tâches effectuées qui

étaient apparemment une préparation aux activités de l'oral et de l'écrit. Cependant, il y a lieu de signaler une variabilité inter-enseignante¹⁴¹ au sein de la même catégorie d'enseignant dans l'usage des questions, ce qui nous amène à dire que style et jeu personnel sont des paramètres constitutifs de l'action enseignante. À titre d'exemple, l'**Ens-Ex_M-3** se distingue par l'emploi remarqué des « questions de provocation ». Manifestement, l'**Ens-Ex_M-2** se différencie de tous les autres enseignants par sa propension à utiliser les **auto-reformulations interrogatives** à valeur de *précision* (TP 12-18-43-55-69-77-85) ou d'*explication* (TP 67-114).

Les expérimentés emploient une variété de question, tandis que les débutants se limitent à certains type de question. Mais, chez les deux catégories d'enseignants, les questions ouvertes de type « non-inductrice » et les questions « à trous » arrivent en tête suivies de loin des questions « relai ». La forte présence des questions ouvertes de type « non-inductrice » s'explique surtout par leur emploi en début de séance pour rappeler le déjà-vu et vérifier des informations qui sont le plus souvent présents dans l'entourage textuel immédiat. Elles portent sur ce que dit le texte, sur l'identification des personnages et les événements passés. Les questions « à trous » sont très présentes étant donné qu'elles amorcent la réponse et aident les élèves à se remémorer un savoir connu pour le mobiliser ensuite. Ces demandes de complétion prennent chez les expérimentés une forme intonatives. Ces enseignants recourent à ces questions lorsque les élèves ont des difficultés à répondre à une première question ouverte de type « catégorielle » ou « non-inductrice ». Les questions « relai » traduisent la volonté de ces enseignants à faire « parler plus » les élèves mais surtout à préciser davantage les réponses produites de manière ambiguë.

¹⁴¹ Une variabilité intra-enseignante aurait été mise en avant en recensant le questionnement de ces enseignants dans d'autres activités : de Langue, de l'Oral ou de l'Écrit.

	Enseignants expérimentés				
Types de questions	Ens-Ex_F-1	Ens-Ex_M-2	Ens-Ex_M-3	Ens-Ex_M-4	Total
Question <i>ouverte</i> catégorielle	9 (20%)	5 (19%)	4 (6%)	1 (2%)	19 (10%)
Question <i>ouverte</i> non-inductrice	16 (35%)	5 (19%)	12 (18%)	15 (32%)	48 (26%)
Question <i>fermée</i> propositionnelle	3 (6%)	4 (15%)	6 (9%)	1 (2%)	14 (7%)
Question <i>fermée</i> à alternative / à choix multiples	4 (8%)	0	1 (1.5%)	5 (10%)	10 (5%)
Question suggestive	1 (2%)	0	0	0	1 (0.5%)
Question de provocation	0	0	8 (12%)	1 (2%)	9 (5%)
Question à trous	6 (13%)	2 (7%)	24 (36%)	17 (37%)	49 (26.7%)
Question <i>relai</i>	3 (6%)	7 (26%)	11 (16%)	5 (10%)	26 (14%)
Question non identifiée	3 (6%)	3 (11%)	0	1 (2%)	7 (3%)
Nb ^{re} de Questions	45	26	66	46	=
Total des questions	183				

Tableau 9. Taux des types de questions produites par les expérimentés

	Enseignants débutants				
Types de questions	Ens-Nv_F-1	Ens-Nv_F-2	Ens-Nv_M-3	Ens-Nv_M-4	Total
Question ouverte catégorielle	0	5 (12%)	0	2 (6%)	7 (5%)
Question ouverte non-inductrice	13 (48%)	13 (32%)	14 (52%)	16 (50%)	56 (44%)
Question fermée propositionnelle	4 (14%)	5 (12%)	1 (3%)	1 (3%)	11 (8.7%)
Question fermée à alternative / à choix multiples	0	2 (5%)	1 (3%)	1 (3%)	4 (3%)
Question suggestive	0	0	0	0	0
Question de provocation	0	0	0	0	0
Question à trous	3 (11%)	5 (12%)	8 (30%)	9 (28%)	25 (20%)
Question relai	6 (22%)	9 (22%)	3 (11%)	1 (3%)	19 (15%)
Question non identifiée	1 (3%)	1 (2.5%)	0	2 (6%)	4 (3%)
Nb ^{re} de Questions	27	40	27	32	=
Total des questions	126				

Tableau 10. Taux des types de questions produites par les débutants

3. La rétroaction corrective

La gestion des rétroactions correctives est marquée chez les expérimentés par la fréquence des *reprises en écho* en cas de réponse correcte à fonction de *validation*, de *félicitation* et même de *synthèse* (Ens-Ex_M-2 : TP 3). En cas de réponse incomplète, ambiguë ou incorrecte, ces reprises deviennent correctives et prennent la valeur de *relance*. Elles sont souvent suivies de *questions relai* (Ens-Ex_M-2 : TP 81-100 ; Ens-Nv_F-2 : TP 82) ou de *questions à trou* (Ens-Ex_M-2 : TP 27). À chaque fois, cette *échoïsation* de la réponse de l'élève est accompagnée d'une emphase vocalique et d'un jeu de *regard dirigé* vers la classe.

Une attitude qui sert d'écho de la réponse d'un élève auprès de ses pairs. Le regard et la posture rendent, lors des échanges en classe de langue, un peu particulier le « format de réception » (Goffman, 1987). Si l'enseignant s'adresse à des élèves particuliers, son attitude multimodale fait comprendre aux « non adressés » qu'on s'adresse aussi à eux. Par ailleurs, ces enseignants ne recourent aux *questions à alternative* que lorsque les élèves ont des difficultés à répondre (**Ens-Ex_F-1** : TP 82). Les *reprises en écho* revêtent donc dans le discours de ces enseignants un double caractère à la fois *structurant* et *déclencheur*.

Chez les débutants, la gestion des rétroactions correctives prend la forme de longs discours explicatifs ou celle de *réponses immédiates* (sur-étayage) (**Ens-Nv_M-3** : TP 49 ; **Ens-Nv_M-4** : TP 12-16-52) en cas d'absence de réponse de la part des élèves.

L'intérêt des expérimentés pour la paraverbal¹⁴² se manifeste notamment dans les *segmentations sémantiques* (**Ens-Ex_F-1** : TP 72-80 ; **Ens-Ex_M-2** : TP 114). Le paraverbal attire l'attention des élèves et joue un rôle de *marqueur* dans le discours en informant sur le degré d'importance de l'énoncé. En revanche, ce procédé de découpage sémantique de la chaîne sonore est absent chez les débutants. Cette attitude est certainement due au fait qu'ils n'ont pas encore incarné le métier d'enseignant.

Si les expérimentés ont une maîtrise des *marqueurs d'approbation* (« bien », « très bien », « exactement », « voilà » ...) qui ont pour eux une valeur univoque de *validation*, de *félicitation* voire de *protection de la face* d'un élève (**Ens-Ex_M-2** : TP 85), les novices ont un usage ambigu de ces marqueurs. Souvent nous hésitons sur la valeur à leur accorder : est-ce une valeur de *validation*, de *félicitation*, de *relance*, de *transition* ou s'agit-il de simples tics verbaux ? (**Ens-Nv_F-2** : TP 58-62-66-72 ; **Ens-Nv_M-3** : TP 55 ; **Ens-Nv_M-4** : TP 26-66).

¹⁴² La maîtrise des éléments prosodiques est aussi importante dans la compréhension du message oral et la construction du sens au même titre que les données lexicales ou morphosyntaxiques. Ce qui explique leur intérêt dans l'enseignement et d'apprentissage des langues (Guimbretière, 2008).

L'absence chez eux d'une modulation vocale pendant l'émission de ces marqueurs renforce cette confusion en comparaison avec leurs collègues chevronnés. Cependant, nous avons pu identifier l'aspect structurant de certains marqueurs : « *donc* », « *alors* », « *d'accord* » en ce qu'ils servent de marqueurs de transition dans les discours, et ce, en dépit des tics verbaux et des variations interpersonnels dans l'usage de la langue.

Le tissage¹⁴³ est une préoccupation absente chez les novices mais très présente chez les expérimentés (**Ens-Ex_F1** : TP 9-46-56-80). Le travail de tissage consiste à articuler les apprentissages, à établir des liens avec un travail passé ou à prendre appui sur la vie du hors-classe dans le but de donner du sens au savoir et de comprendre la logique de la succession des tâches scolaires.

L'analyse des interactions verbales transcrites met en avant plusieurs aspects et révèle l'existence d'importantes divergences entre les deux catégories d'enseignants au regard de la forme des tours de paroles et de l'emploi des questions et des rétroactions correctives. Nous constatons d'après l'observation de classe et l'analyse du corpus que l'échange didactique progresse selon une structure ternaire : *Sollicitation / Question, Réponse et Rétroaction*. Nous avons essayé de modéliser cette progression de l'échange didactique en répertoriant toutes les occurrences et les déclinaisons rencontrés dans notre corpus. C'est ainsi que nous avons élaboré, à la suite de l'étude des interactions verbales, un schéma (Schéma 1) synthétisant l'évolution du discours didactique.

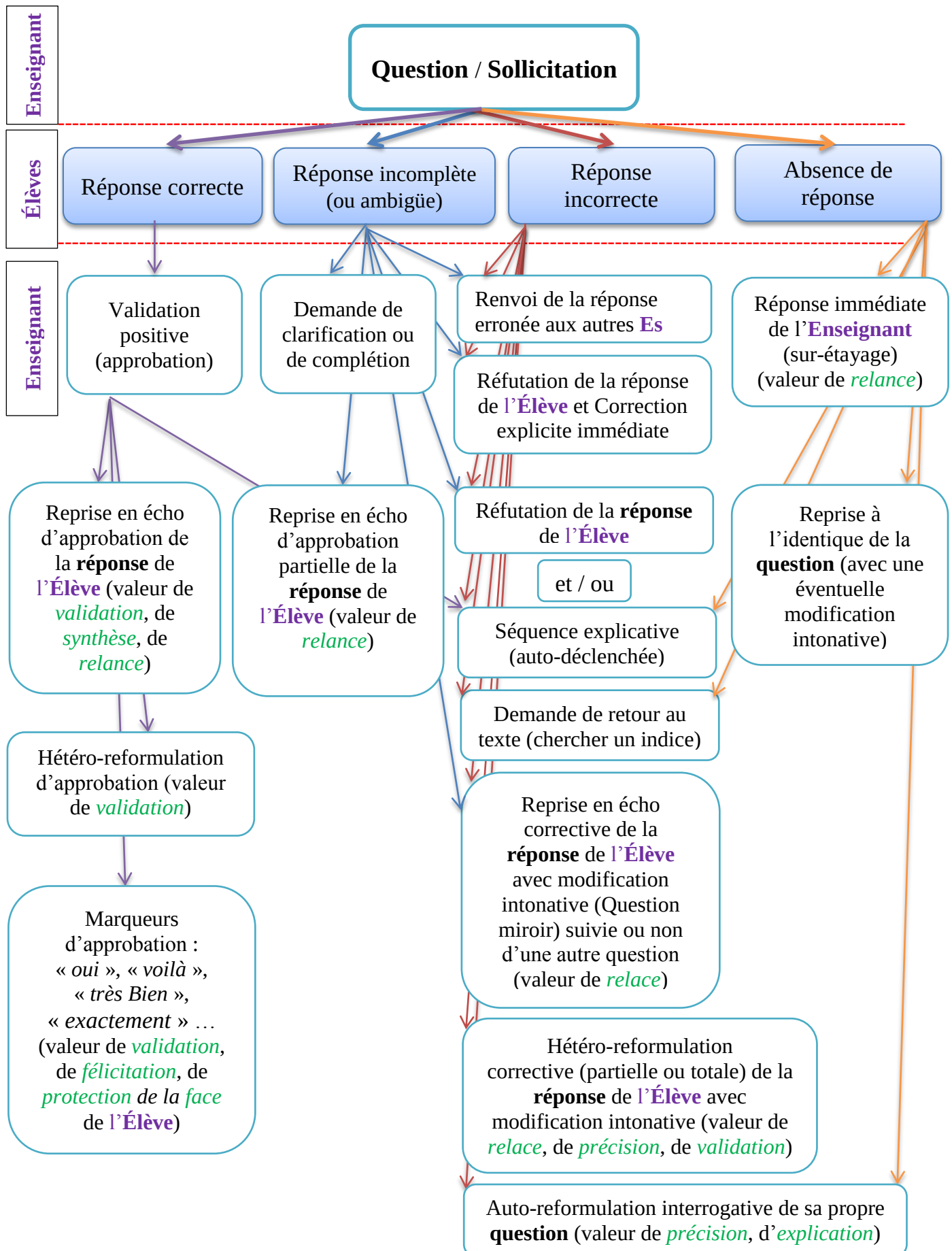
Pour répondre à notre première question de recherche¹⁴⁴, nous avons démontré que le discours didactique de l'enseignant se présente selon une structure binaire en deux grands mouvements : *Questionnement* et *Rétroaction corrective*. La *reformulation* en tant que forme de reprise s'associe par moments à ces deux mouvements et intervient sous la forme d'auto-reformulation interrogative (à

¹⁴³ Les 5 préoccupations du Multi-agenda des gestes professionnels (Bucheton, 2000) sont : le savoir, le pilotage, l'atmosphère, le tissage et l'étayage.

¹⁴⁴ **Q1**- « *Quelles sont les composantes du discours didactique de l'enseignant ?* »

valeur de *précision* ou d'*explication*) ou hétéro-reformulation correctrice (à valeur de *relace*, de *précision* ou de *validation*).

Schéma 1 : La structure ternaire de l'échange didactique



L'étude du discours verbal ne peut rendre compte des enjeux de la situation didactique car le verbal a ses limites, et il ne peut à lui seul traduire la complexité des échanges et la multimodalité des signes produits en classe. Nous nous focaliserons dans ce qui suit sur l'aspect prosodique, la posture ainsi que sur les gestes produits par les enseignants, notamment ceux produits dans la partie supérieure du corps car ils sont plus susceptibles d'être en lien avec la dimension verbale et vocale de l'action enseignante.

III- Analyse de la gestuelle des enseignants :

Le premier constat qui s'impose est que les enseignants expérimentés ont une gestuelle riche qui participe fortement à l'étayage (Colletta, 2004 ; Baurens, Blanc & Griggs, 2007) : un regard dynamique balayant toute la classe, des déplacements couvrant tout l'espace-classe, des gestes s'intéressant à tous les élèves et visant à capter leur attention. Nous allons rendre compte de cela par le biais de deux approches quantitative et qualitative.

1. Analyse quantitative

Les premières remarques nous ont conduit à adopter dans un premier temps une approche quantitative des gestes utilisés par les enseignants. L'analyse des séquences vidéo enregistrées fait ressortir un écart notable entre les deux catégories d'enseignants.

1.1. Le paraverbal

Nous entamons notre analyse par le paraverbal car, en situation de classe, la voix demeure, en grande partie, la première modalité dont dispose l'enseignant pour assurer la communication avec les élèves. Si des variations interindividuelles¹⁴⁵ ont été constatées parmi les huit enseignants, les expérimentés ont fait preuve d'une grande maîtrise des éléments vocaux dans la mesure où ils

¹⁴⁵ Car chaque enseignant a son propre « profil prosodique » (Guimbretière, 2000, p.297).

utilisent de grandes variations. En revanche, les débutants ont d'énormes difficultés à moduler leur voix, ils en font un usage uniforme à la manière d'une conversation ordinaire (**Ens-Nv_F-1** ; **Ens-Nv_F-2** ; **Ens-Nv_M-3**). Leur ton monocorde, le faible marquage prosodique dans leur discours oral fait par moment baisser le niveau d'attention des élèves. Du coup, ces jeunes enseignants ont besoin d'un travail préalable de prise de conscience et d'un entraînement sur la production vocale.

Éléments vocaux	Enseignants expérimentés	Enseignants novices
▪ Le ton :	ton variable	ton monocorde
▪ Le débit :	débit variable	débit invariable : soit trop rapide (saccadé), soit trop lent (Ens-Nv_F-1 ; Ens-Nv_F-2 ; Ens-Nv_M-3)
▪ L'accentuation :	présence d'accentuation	absence d'accentuation
▪ L'intonation :	présence remarquée (montante et descendante)	présence très rare
▪ Le découpage sémantique :	présence de segmentation (découpage en unités de sens)	absence de segmentation
▪ La projection de la voix en fonction de l'espace et du lieu d'où l'on parle :	▪ voix bien placée / bien projetée ▪ voix plus forte	▪ voix mal placée / mal projetée ▪ voix moins forte
▪ La respiration :	bonne maîtrise respiratoire	maîtrise respiratoire insuffisante

Tableau 11. Utilisation des paramètres de *la voix* par les enseignants

1.2. Le Taux Gestuel

Nous avons calculé le *taux gestuel* par la division du nombre total de gestes par le nombre total de mots sur la séquence observée (Tellier & Stam, 2012). Rappelons que le *taux gestuel* peut être calculé par d'autres manières : soit le « nombre de gestes pour 100 mots » (Alibali *et al.*, 2001), soit le nombre de gestes par proposition (McNeill, 1992), soit le nombre de gestes par seconde ou par

minute. Mais, l'inconvénient réside dans les silences et les pauses ainsi que les gestes qui peuvent être tenus plus longtemps, ce qui peut fausser le temps pris en considération dans les calculs. Le tableau suivant synthétise les résultats recueillis :

Enseignants expérimentés	Enseignants novices
Ens-Ex_F-1 : 0,09	Ens-Nv_F-1 : 0,03
Ens-Ex_M-2 : 0,10	Ens-Nv_F-2 : 0,02
Ens-Ex_M-3 : 0,09	Ens-Nv_M-3 : 0,03
Ens-Ex_M-4 : 0,08	Ens-Nv_M-4 : 0,06

Tableau 12. Tableau comparatif des *taux gestuels* des enseignants

Nous déduisons du tableau que le *taux gestuel* des expérimentés est bien élevé en comparaison avec les novices qui enregistrent un faible taux. Le taux est aussi variable d'un enseignant à l'autre au sein de la même catégorie. Par ailleurs, nous pouvons émettre l'hypothèse d'une variation intra-individuelle, qui fait que le taux gestuel ne serait pas sans lien avec la nature de l'activité, autrement dit, le taux du même enseignant pourrait varier en fonction de la situation langagière, selon que cette situation exige plus ou moins de gestes pour illustrer sa parole ou pour alléger une éventuelle charge cognitive.

1.3. L'espace Gestuel

L'*espace gestuel* (McNeill, 1992, p.89) correspond à une zone carrée¹⁴⁶ devant le locuteur, une zone où sont produits les gestes. L'annotation de l'espace gestuel rend possible l'évaluation de la taille des gestes. Ainsi, pour effectuer cette opération, on utilise quatre zones définies par McNeill (1992). Le tableau ci-dessous présente l'utilisation de l'espace gestuel par les enseignants.

¹⁴⁶ Un espace frontal dont le centre est la poitrine du locuteur. Son étude nous renseigne sur la taille du geste et sa visibilité pour l'interlocuteur.

Les zones de l'espace gestuel	Moyenne des Ens-Ex	Moyenne des Ens-Nv
Le centre-centre	10 %	33 %
Le centre	16 %	42 %
La périphérie	45 %	12 %
l'extrême périphérie	25 %	7 %

Tableau 13. Utilisation de *l'espace gestuel* par les enseignants

Il en ressort donc que les expérimentés utilisent des *gestes amples* (cf. figure 9-a et 9-b) étant donné que les zones les plus sollicitées sont la « périphérie » et « l'extrême périphérie ». Cette utilisation d'un espace gestuel élargi s'explique donc par le recours fréquents aux *grands gestes*. Les novices utilisent, de leur part, des *petits gestes* dès lors qu'ils ont tendance à utiliser un espace gestuel restreint, celui des zones du « centre » et du « centre-centre ». Leurs gestes sont produits près du corps, du fait qu'ils tiennent souvent à la main une œuvre intégrale ou un objet (une fiche).



Figure 9-a. Exemple d'un *geste ample* (TP n° 86, Corpus **Ens-Ex_M-3**)

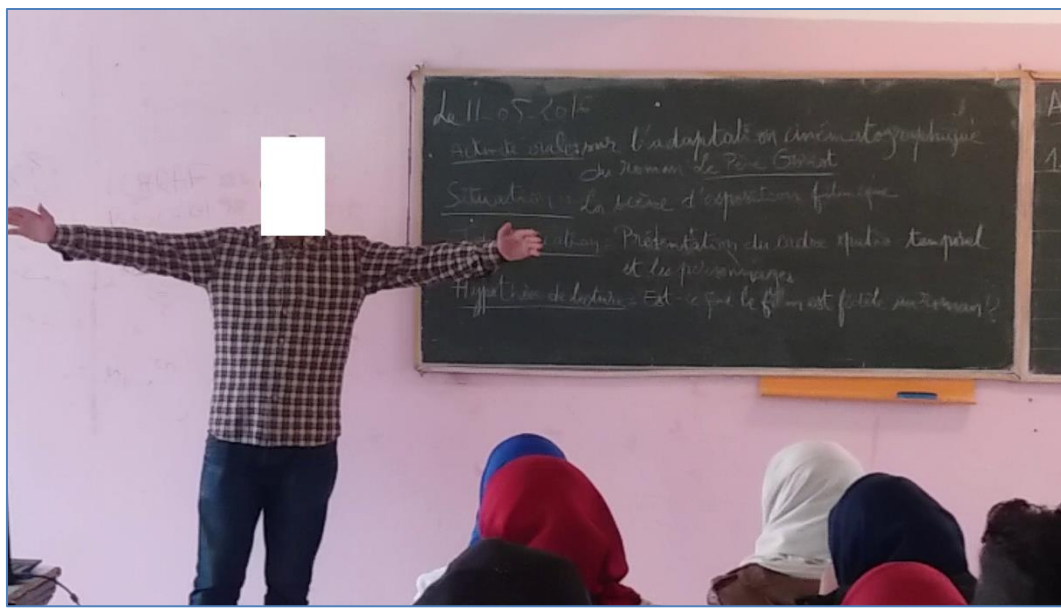


Figure 9-b. Exemple d'un geste ample (Corpus **Ens-Ex_M-4**)

Cette première approche quantitative montre des variations dans la production gestuelle en fonction de la catégorie d'enseignants. La confrontation des taux gestuels et des pourcentages de l'utilisation de l'espace gestuel des enseignants expérimentés et débutants permet de constater une variabilité entre les deux catégories, mais aussi une variabilité interindividuelle entre les enseignants de la même catégorie. Ce dernier constat serait conforme au concept de *profil gestuel* (cf. Chap III). Nous pouvons déduire que les enseignants expérimentés sont à l'aise et produisent une gestuelle riche pour illustrer la parole et gérer les interactions.

Pour compléter cette approche quantitative, nous devons à présent nous intéresser à la dimension qualitative de la gestuelle enseignante.

2. Analyse qualitative

2.1. La posture

Chez les **débutants**, la posture adoptée au tableau ou en s'adressant aux élèves s'apparente à celle adoptée lors d'une communication ordinaire. Les quatre exemples ci-dessous (Figures 10-11-12-13) illustrent ce constat avec

respectivement une *posture ratée* au tableau (l'**Ens-Nv_M-3**, au TP n°16-52, se retourne pour écouter la réponse d'une *Af* tandis que le corps est resté dirigé vers le tableau), une *posture non pédagogique* (par laquelle l'**Ens-Nv_M-3**, aux TP n°32-53, s'adresse obliquement à certains élèves alors que son dos est tourné aux autres élèves), une *posture buste penché latéralement* (de l'**Ens-Nv_M-3** au TP n°39 au lieu de se déplacer vers l'*Af*) et une *posture des bras croisés* de l'**Ens-Nv_M-4** lors d'un épisode interactionnel (TP n°72-74).



Figure 10. Exemple d'une *posture ratée* (TP n° 16, Corpus **Ens-Nv_M-4**)



Figure 11. Exemple d'une *posture non pédagogique* (TP n° 32, Corpus **Ens-Nv_M-3**)

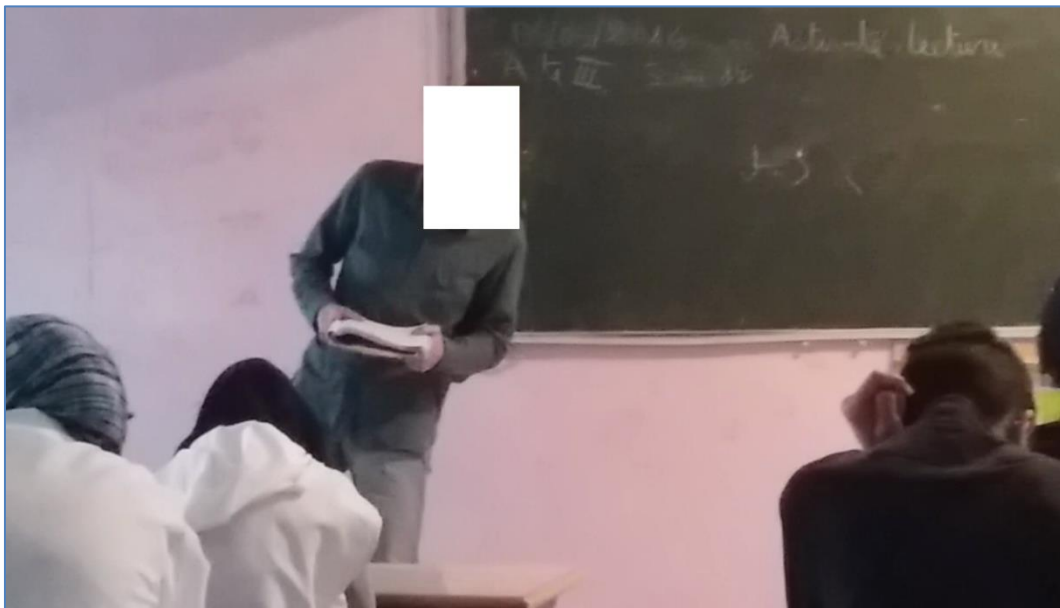


Figure 12. Exemple d'une *posture buste penché latéralement* (TP n° 39, Corpus **Ens-Nv_M-3**)



Figure 13. Exemple d'une posture des bras croisés (TP n° 72-74, Corpus **Ens-Nv_M-4**)

Chez les **expérimentés**, nous constatons une variété de postures. Tout d'abord, la *posture buste penché vers l'élève* accompagnée d'un *déictique* et du *regard dirigé vers l'élève*. Cette posture remplit les fonctions d'attente, d'encouragement, d'incitation à répondre, du maintien du contact ou de validation (**Ens-Ex_M-3** : TP 15-21-23). Cette combinaison des trois éléments : *buste penché / regard / déictique* permet à l'enseignant de montrer son intérêt pour l'intervention de l'élève et de construire par la suite une relation interpersonnelle « privilégiée » avec lui. Ensuite, la *posture oblique (de profil / de biais)* au tableau combinée à un jeu de *regard dirigé vers toute la classe* (**Ens-Ex_F-1** : TP 99 ; **Ens-Ex_M-2** : TP 85-87). En se plaçant *de profil*, ils montrent du doigt le tableau et de l'autre main, ils pointent un élève ou font parfois des gestes accompagnant le discours verbal. Avec un jeu du regard qui alterne entre tableau et élèves, ponctué par les mouvements des deux mains, tout indique que l'enseignant est simultanément le co-énonciateur, non seulement de l'élève pointé du doigt ou du regard, mais de toute la classe. L'enseignant sert alors de support de médiation (médiateur) entre les élèves et l'objet de savoir inscrit au tableau¹⁴⁷. Nous pouvons qualifier cette

¹⁴⁷ Le tableau sert souvent d' « étayage muet » (Bouchard, 1998, p.5) aux réflexions des élèves.

posture oblique de « posture d'expertise » étant donné qu'il investit par différentes modalités la totalité de l'espace didactique tout en évitant d'avoir les élèves dans son dos. Cette posture s'apparente à un *effacement didactique* partiel mais stratégique, et ce, à l'opposé d'une posture souvent constatée chez les débutants et qui consiste à occuper continuellement l'espace devant le tableau au risque de rendre les contenus exposés inaccessibles aux élèves.



Figure 14-a. Exemple d'une *posture oblique* (TP n° 99, Corpus **Ens-Ex_F-1**)



Figure 14-b. Exemple d'une *posture oblique* (TP n° 85, Corpus **Ens-Ex_M-2**)

2.2. Le regard

Le regard, véritable marqueur de la qualité de la relation pédagogique, est utilisé différemment par les deux catégories. Chez les expérimentés, l'emploi du *regard* revêt une grande importance dans la mesure où il remplit plusieurs fonctions : le contrôle (**Ens-Ex_M-2** : TP 67-96-114), l'encouragement et l'incitation à répondre par le biais d'un *regard focalisé* qui attend un ajout, qui veut dire "*quoi encore*" et qui constitue un renforcement positif. Nous avons relevé un souci constant chez eux de contrôler et de faire adhérer tous les élèves à l'objet d'apprentissage. Ce fait est souvent illustré lors d'une adresse de parole où le regard des enseignants oscille entre l'élève désigné et le reste de la classe. Ils alternent donc un regard individualisé des élèves et un regard de la dynamique de la classe dans son ensemble afin de contrôler et de surveiller la compréhension. Dans certaines occurrences, le *regard dirigé vers un élève* se substitue au *déictique* (au *pointage de doigt*) (**Ens-Ex_F-1** : TP 54-58-103 ; **Ens-Ex_M-3** : TP 5 ; **Ens-Nv_F-1** : TP 2) permettant ainsi de coordonner les tours de parole et d'attirer l'attention. Dans de rares occasions, nous avons relevé un *regard de connivence* (Duvillard, 2014), un regard accompagné d'un léger "accent circonflexe " au niveau des sourcils de l'enseignant, un regard qui semble dire : « *Tu comprends ce que je te dis ?* ». Nous pouvons dire que ce type de regard est un signe d'empathie, de prise en compte de l'autre, plus encore le gage d'une véritable relation pédagogique. Nous avons signalé aussi le *regard aposté* (Duvillard, 2014) qui est souvent associé au geste *déictique*. Ce regard dirigé vers l'objet de savoir, crée un lien de médiation entre l'objet de savoir et les élèves.

Il faut dire que ce groupe d'enseignants utilisent le regard avec fluidité, en font un balayage constant de la classe et créent une mobilité qui permet de couvrir un champ visuel plus large. Pour eux, le regard est une « *arme potentielle* » (Pujade-Renaud, 2005, p.58) et un outil de gestion de la dynamique de la classe.

En revanche, les **débutants** ont tendance à ne regarder que les élèves les plus actifs, les plus attentifs, ceux qui sont les plus susceptibles de donner des réponses correctes. Ils s'appuient sur ces "bons" élèves pour faire avancer le temps didactique. Les autres sont ignorés ou oubliés dans leur coin. Nous croyons que cette gestion du regard peut avoir un impact sur la relation pédagogique ainsi que sur la motivation des élèves « non-regardés ».

2.3. Les mimiques faciales

S'il y a absence des *mimiques faciales* dans l'agir des débutants, les expérimentés en font un usage varié tout au long du déroulement de l'échange didactique. Leurs *mimiques* sont mobilisées à des fins différentes : pour interroger (**Ens-Ex_F-1** : TP 109 ; **Ens-Ex_M-2** : TP 81-114), valider ou encourager les élèves. Les *hochements et les mouvements de tête* remplissent aussi les fonctions d'interrogation (**Ens-Ex_M-2** : TP 114), de validation (**Ens-Nv_F-1** : TP 4-6-12-16), d'encouragement (**Ens-Ex_M-2** : TP 33-37-69), de négation avec un *secouement horizontal de la tête* (**Ens-Ex_M-2** : TP 69-112 ; **Ens-Ex_M-3** : TP 80-90) et de maintien du contact (**Ens-Ex_M-2** : TP 85). Lors de cette dernière fonction (une fonction phatique qui veut dire « d'accord ? »), le geste de la tête est associé à un *regard* bienveillant et une intonation particulière. Les *mouvements de tête* jouent aussi la fonction de *pointage* vers un espace référentiel.

2.4. Les gestes manuels

Il y a des gestes sur lesquels nous avons hésité à accorder une étiquette. Le geste utilisé pour évoquer, en tant que *référents symboliques*, un ou des personnages (**Ens-Ex_F-1** : TP 50 ; **Ens-Ex_M-3** : TP 55-59-136-138 ; **Ens-Ex_M-4** : TP 50-72), s'agit-il alors d'un *déictique* ou d'un *métaphorique* ? Pour étiqueter d'autres gestes, nous avons hésité entre *battements* accompagnant la question (qui incite à répondre) ou *emblème pédagogique discursif* ou bien s'agit-il de *Butterworths* (qui sont des gestes désordonnés utilisés lors de la recherche

lexicale ou lors d'une difficulté de formulation) (**Ens-Ex_F-1** : TP 48) ? Une autre indécision que nous avons relevé est le fait que certains gestes se superposent ou muent en d'autres gestes au cours de leur production (**Ens-Ex_F-1** : TP 17-37-78-88-105 ; **Ens-Ex_M-2** : TP 16-93 ; **Ens-Ex_M-3** : TP 9-11).

Cependant, cette indécision ne concerne pas tous les gestes manuels répertoriés. Les **expérimentés** produisent plus de **déictiques** pour s'adresser à un élève et l'inciter à répondre, pour désigner un objet de savoir au tableau ou pour pointer un élément quelconque en classe. Il faut rappeler que les **déictiques** sont des gestes sémantiquement transparents. Mais il arrive aussi que le **déictique** est produit de manière « métaphorique » ou « abstraite » pour pointer un référent lorsque l'on se réfère au cours du discours à un référent virtuel ou vers son représentant symbolique (**Ens-Ex_F-1** : TP 17 pour désigner l'élève Af qui a auparavant donné la réponse ou pour indiquer au TP 90 par le geste du pouce en arrière *un référent absent* : « le frère Polynice » ; l'**Ens-Ex_M-2** au TP 87 pointe les groupes en attribuant chaque mot prononcé au groupe qui l'a déjà donné).

Nous retenons donc que les **déictiques** ont pour objectif d'animer et d'évaluer les élèves. Ils servent de liens interactionnels entre les différents discours, aident à la gestion de l'interaction, au partage de la parole et à créer une attention conjointe en classe. Ce dernier aspect est surtout illustré par l'usage conjoint de plusieurs canaux de communication comme dans l'exemple de l'**Ens-Ex_M-4** (TP 46) où la parole (le marqueur d'approbation « voilà ») accompagne le geste **déictique** qui pointe l'A ayant donné la réponse correcte, tandis que le regard est dirigé vers les autres élèves, tout en adoptant une posture particulière tournée vers toute la classe. C'est une situation d'« ubiquité co-énonciative » (2014, p. 369) dans laquelle l'enseignant « *semble se démultiplier sur le plan énonciatif* » (*idem*) en produisant au même moment des significations différentes à des élèves différents. Nous pouvons dire que la concomitance de plusieurs modalités peut être qualifiée d'« attitude d'expertise » effectuée par les enseignants expérimentés afin

de produire du sens. Toutefois, chez les **débutants** l'usage des *déictiques* est très faible voire inexistant dans le cas de l'**Ens-Nv_F-1**.

Rappelons par ailleurs que les *métaphoriques* sont des gestes dont la sémantique est plus opaque. En effet, les enseignants **expérimentés** utilisent les *métaphoriques* pour signifier des notions et des termes abstraits (**Ens-Ex_F-1** : TP 7-95-109-121 pour figurer respectivement : *réflexion*, *vigueur*, *émotions* et *raison* ; **Ens-Ex_M-2** : TP 29-35-59-67/69-93/95 pour figurer respectivement : *émotions*, *axe temporel*, *sentiment*, *imagination* et *réflexion* ; **Ens-Ex_M-3** : TP 156-175 pour figurer respectivement : *passage* et *attitude arrogante*).

Très présents chez les expérimentés, les gestes *iconiques* utilisés tentent de représenter une action ou un objet. Tout comme les *métaphoriques*, ces gestes ont tous une fonction explicative car ils permettent de se faire une idée visuelle de l'action ou de l'objet à comprendre. Figurer *une balance* dans le cas de l'**Ens-Ex_F-1** : TP 52, ou parler du *portrait physique* dans le cas de l'**Ens-Ex_M-2** : TP 110. Simuler (mimer) une action comme : *dessiner* (**Ens-Ex_M-2** : TP 67), *jouer de la musique* (**Ens-Ex_M-3** : TP 20-156), *applaudir* (**Ens-Ex_M-3** : TP 130), *porter un sac en bandoulière* (**Ens-Ex_M-3** : TP 59) ou *chausser des bas* (**Ens-Ex_M-3** : TP 152).

Les enseignants expérimentés se distinguent aussi par l'usage du *geste bi-manuel*, un geste que nous qualifions d'« expertise », et qui consiste à la production simultanée d'un *double déictique* vers deux élèves (**Ens-Ex_F-1** : TP 15, un *double déictique* à fonction de *validation* vers l'Af et l'Am) ou un *double déictique* vers un élève et un objet d'apprentissage (**Ens-Ex_M-2** : TP 67-77, main gauche vers l'Am et l'autre main pointe le mot au tableau).



Figure 15-a. Exemple d'un geste *bi-manuel* (TP n° 15, Corpus **Ens-Ex_F-1**)



Figure 15-b. Exemple d'un geste *bi-manuel* (TP n° 77 Corpus **Ens-Ex_M-2**)



Figure 15-c. Exemple d'un geste bi-manuel (TP n° 96 Corpus **Ens-Ex_M-2**)

Nous avons par ailleurs constaté que l'*emblème pédagogique* est un type de geste empreint de généralité en classe car il ne peut pas rendre compte de la diversité des gestes produits par ces enseignants. Chose qui nous a poussé à forger des sous-catégories : *interrogatif*, *interactif*, *discursif*, *de négation*, *d'approbation (de satisfaction)*, *de doute*, *d'exception*, *de classement*, *de découpage*, *d'évidence*, *d'approximation*, *de précision*, *d'insignifiance* ou *de contrainte*. Comme l'indiquent leurs appellations, ces *emblèmes pédagogiques* visent plusieurs objectifs : informer sur la qualité de la réponse, attirer l'attention sur l'élément déviant, appuyer les félicitations, encourager l'autocorrection, etc.

Les expérimentés se montrent très expressifs en utilisant une variété d'*emblèmes pédagogiques*. Les sous-catégories : *interrogatif*, *interactif* et *discursif* sont les plus utilisés. En revanche, l'usage des débutants de ces types de gestes demeure insignifiant voire inexistant, mis à part l'**Ens-Nv_M-4** qui en fait un usage discret et très limité.

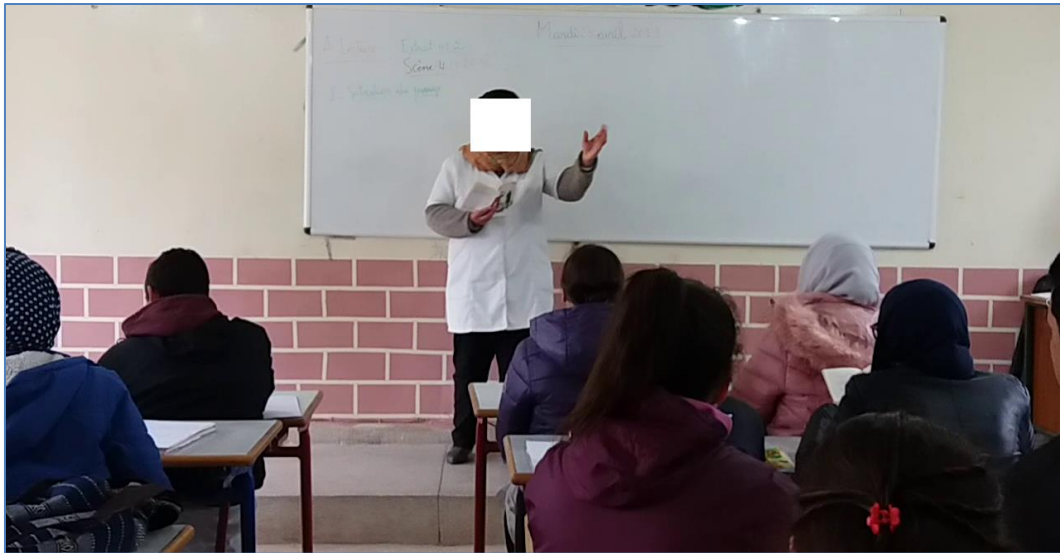


Figure 16. Exemple d'un *emblème pédagogique interactif* (TP n° 50, Corpus **Ens-Ex_F-1**)



Figure 17. Exemple d'un *emblème pédagogique interrogatif* (TP n° 60, Corpus **Ens-Ex_F-1**)

Les gestes manuels s'avèrent donc d'une grande importance dans la mesure où la main, tantôt implique, tantôt explique, tantôt vient au secours du discours, tantôt cherche à établir et à maintenir le contact. Chez les expérimentés, nous avons noté une utilisation variée et dynamique des gestes manuels. En revanche, chez les novices, il y a une faible utilisation des mains avec une présence notable des gestes parasites (*bras croisés, livre serré, objets tenus à la main, main dans la poche ...*). Les mains ne sont pas libres car elles tiennent souvent une fiche (les notes du cours) ou une œuvre, ce qui inhibe leur gestuelle. Certes, le tableau et le

plan du cours leur servent d'appui, mais ce fait les confine dans une « zone de confort » et les enferme dans une bulle de sécurité illusoire, ce qui les détourne du public de la classe au point d'impacter négativement tout autant l'orientation de leur regard que la dynamique de leur proxémie.

2.5. La proxémie

La distance la plus commune des enseignants en classe est la *distance sociale* (120 cm - 350 cm). C'est d'ailleurs la distance choisie par les enseignants comme espace adéquat à l'interaction didactique lors des séances observées. Il faut dire que les déplacements de l'enseignant dans une classe de français dépendent en grande partie du type de l'activité. À titre d'exemple, une activité de *production écrite* exige que l'enseignant se déplace plus, fasse des tours auprès des élèves pour vérifier les travaux, effectue des va et vient, etc.

Les **expérimentés** investissent l'espace de la classe de façon très variée et avec des énergies différentes. Ils se positionnent à des places centrales et stratégiques au point de maîtriser du regard l'ensemble de la classe. Ils n'occupent pas toujours le devant de la scène, se mettent en retrait, ils effectuent de temps en temps un ***effacement didactique***¹⁴⁸ afin de laisser les élèves se confronter aux contenus. Nous avons constaté par moments que les enseignants utilisent la proxémie afin de contrôler les élèves et de résoudre les problèmes de discipline. L'**Ens-Ex_M-2** (TP 67-114) utilise la *distance personnelle*, se rapproche imperceptiblement à deux occasions d'un groupe d'élèves perturbateurs pour les rappeler à l'ordre et faire cesser leur agitation. L'**Ens-Ex_M-3** (TP 112) rappelle à l'ordre certains élèves inattentifs, tout en restant dans la *distance sociale*, mais avec un changement intonatif et une *posture dirigée* vers eux. La proxémie permet

¹⁴⁸ Il s'agit d'un type de « déplacement conduisant le professeur à s'éloigner à la fois du tableau et des élèves pour laisser ces derniers se confronter à un milieu matériel et symbolique précédemment défini ». (D. Forest, 2006, p 491)

donc le contrôle de la conduite des élèves et le rappel à l'ordre des agités (Moulin J.-F., 2004, p. 146).

Cette sérénité constatée chez les chevronnés fait pourtant défaut aux **débutants**. Ces derniers ont tendance à rester statiques, figés à la même place près du tableau ou derrière le bureau, et n'osent pas s'aventurer hors de cette zone, et ce, vraisemblablement pour se sécuriser davantage et pouvoir consulter la fiche du cours (l'**Ens-Nv_F-2** ; l'**Ens-Nv_M-3**). Préoccupés (Obsédés) par le fait de noter trop de traces écrites, leur incertitude les conduit à occuper continuellement l'espace devant le tableau.

IV- Conclusion de la première enquête :

Au terme de cette première étude, nous avons pu valider les hypothèses relatives aux trois premières questions de recherche¹⁴⁹. Dans un premier temps, nous avons démontré que le discours didactique de l'enseignant se présente selon une structure binaire en deux grands mouvements : *Questionnement* et *Rétroaction corrective*. La *reformulation* en tant que forme de reprise s'associe par moments à ces deux mouvements et intervient sous la forme d'auto-reformulation interrogative (à valeur de *précision* ou d'*explication*) ou hétéro-reformulation corrective (à valeur de *relaxe*, de *précision* ou de *validation*). Dans un second temps, nous avons montré, selon deux démarches quantitative et qualitative, que les *actions des enseignants* sont multimodales lors d'une séance de *Lecture* étant donné que ces enseignants – surtout les expérimentés – ont recours au verbal, au paraverbal et au non verbal pour construire le sens. Enfin, l'analyse à grain très fin que nous avons mené, nous a conduit à valider notre troisième hypothèse qui stipule que la *gestuelle enseignante* serait d'une grande aide à la réalisation du

¹⁴⁹ **Q1)**- « Quelles sont les composantes du discours didactique de l'enseignant ? »

Q2)- « Comment se manifestent les actions de l'enseignant, effectuées en guise d'étayage, en vue de la construction du sens en classe de français lors d'une séance de Lecture ? »

Q3)- « De quelle manière la gestuelle enseignante (voix, corps et proxémie) s'associe-t-elle au discours pour construire le sens en classe de français ? »

discours enseignant en classe de français, en ce qu'elle contribue aux différentes actions de l'enseignant en complément ou en remplacement de la parole.

Pour conclure cette première enquête, il y a lieu de rappeler les constats que nous avons pu établir. L'analyse des aspects verbal et gestuel de l'agir des enseignants met en avant plusieurs régularités et révèle l'existence d'importantes divergences entre les deux catégories d'enseignants, et aussi l'existence de variations interpersonnels au sein d'une même catégorie. La première partie a permis de mettre au jour une importante variation discursive. Les expérimentés produisent plus de tours de parole et circulent sur une large modalité interrogative. S'ils produisent un discours didactique qui s'adresse à tous les élèves et se font l'écho de la parole de l'élève à chaque rétroaction, l'échange produit par les novices s'apparente à une communication ordinaire (non didactique) en s'adressant à quelques élèves tout en omettant le reste de la classe.

La deuxième partie a permis aussi de constater une importante variation gestuelle. Les **expérimentés** incarnent une expertise professionnelle qui mérite d'être modélisée. Ils ont tendance à mobiliser plusieurs modalités verbale, paraverbale et gestuelle afin d'enrichir l'information donnée. Ils associent de manière concomitante plusieurs éléments : geste manuel / regard dirigé vers le ou les élève(s) / posture appropriée / mimique / prosodie afin de réussir la mise en mots d'un énoncé. Il y a là une volonté de multiplier les modes de réception des élèves, de mobiliser tels ou tels canaux de communication, de les rendre redondant à dessein (Rivière, 2006). Leurs manifestations gestuelles sont la plupart du temps concordantes avec l'agir verbal et la situation didactique. Ces enseignants ont une posture « dynamique », apparaissent comme sûrs d'eux, « à l'aise » avec la situation. Ils manifestent plus de présence que les débutants en occupant mieux le terrain, font preuve d'une expertise qui se matérialise dans l'oblicité au tableau (posture oblique), les gestes bi-manuels, « l'ubiquité co-énonciative » et l'usage d'une variété d'*emblèmes pédagogiques*. Portés par le souci de faire participer le maximum d'élèves, ils ont construit une gestuelle représentant le nœud vital de la

relation pédagogique en instaurant progressivement un *code gestuel commun* à la classe qui, à force d'être utilisé de manière régulière et avec un sens constant (Tellier, 2008), finit par faire partie d'un savoir partagé au sein de la classe et une aide encore plus précieuse pour la compréhension.

Nous pouvons avancer que grâce à l'expérience et au cumul du savoir (le déjà vu), ce dernier devient intériorisé, ce qui offre à ces enseignants la possibilité de se focaliser sur leur gestuelle et de la conscientiser. En outre, cette gestuelle est mobilisée de façon ritualisée grâce aux règles tacites qu'ils ont pu mettre en place avec la classe et auxquelles ils accordent du sens. A contrario, chez les **débutants**, la charge cognitive, occupée à la fois par le savoir nouveau à transmettre et par le plan du cours à se remémorer, les empêche de se focaliser entièrement sur leur gestuelle.

Les postures plus ou moins « apathiques » des débutants sont le reflet de leurs attitudes et de leurs états psychologiques. Il faut noter que cette rigidité gestuelle est souvent associée à une rigidité de la démarche pédagogique. Portés par le souci de progression du contenu, ils s'en tiennent à leur fiche de préparation, telle une préparation « béton », pour conduire la séance, une manière de se sécuriser, de limiter les prises de risque. Cette attitude « fermée » réduit la disponibilité de l'enseignant aux réactions des élèves et au surgissement de l'imprévu. Une gestuelle pédagogique non encore assumée, qui manque d'assurance avec des gestes timides et discrets. Les novices n'ont pas encore la gestuelle instituée, leur représentation pragmatique est encore naissante. La gestion du paraverbal et du non verbal est défaillante : non maîtrise respiratoire et vocale, mauvaise gestion du regard et de la posture, ainsi que la non pertinence des déplacements et de l'usage de l'espace en classe. Ces éléments sont déterminants dans la gestion didactique et qu'en tout cas, ils ne sont pas aussi naturels que certains l'affirment. Nous pensons que l'œil des débutants, insuffisamment frotté à l'expérience et à la perception du vécu de la classe, ne peut pas encore distinguer certains détails. Pour autant, la perception visuelle, médium fécond d'accumulation

de l'expérience, façonne l'agir enseignant et fait partie de la compétence professionnelle (Goodwin, 1994). Nous croyons qu'un dispositif réflexif tel que l'**entretien d'auto-confrontation**, permet un travail sur la perception / réception de la pratique professorale, une « *fragmentation dynamique de la perception* » visuelle (Filliettaz, 2007, p.21) du praticien, un travail qui le qualifie à avoir une qualité de présence, une pensée qui se transmet par un corps qui ne la contredit pas car le plus important est d'« habiter son corps » comme le souligne I. Jourdan (2018, p.6).

La gestuelle a une valence perlocutoire car l'enseignant, ne pouvant toujours *dire* un message, réalise des gestes pour produire des *effets* sur les élèves, les *faire réfléchir* et aussi les *faire agir*. Et si *dire c'est faire* (Austin, 1970), on peut affirmer à ce propos que ***faire avec son corps***, c'est aussi ***dire*** beaucoup de choses (ou *Quand faire c'est dire*).

SYNTHÈSE DU CHAPITRE (V)

Tout au long de ce chapitre, nous avons cherché à étudier comment les enseignants mettaient en œuvre leur agir en classe de langue à travers la gestion multimodale des interactions verbales durant une séance de *Lecture*. Après avoir exposé la situation didactique de notre recherche, nous avons présenté le logiciel ELAN par le biais duquel la transcription et l'annotation ont été effectuées.

Nous nous sommes penché au cours de la première partie sur l'analyse verbale des formes saillantes du discours des enseignants. Nous nous sommes donc intéressé aux **questions** et aux **rétroactions** en tant que ressources linguistiques et comportements verbaux jouant un rôle dans la fabrique de l'action enseignante. L'analyse met en avant l'existence d'importantes divergences entre les deux catégories d'enseignants, et révèle des variations interpersonnelles au sein de la même catégorie. Ce qui nous amène à dire que *style* et *jeu personnel* sont des paramètres constitutifs de l'action enseignante.

Les expérimentés échangent des **tours de parole** courts et précis, souvent marqués gestuellement et associés à une intonation vocale. Si ces enseignants se font l'écho de la parole de l'élève à chaque rétroaction et produisent un discours didactique qui s'adresse à tous les élèves, l'échange produit par les novices s'apparente à une communication ordinaire (non didactique) qui s'adresse à quelques élèves tout en omettant le reste de la classe. Les débutants produisent un nombre inférieur de tours de parole. Étant très longs, ces tours s'apparentent à des monologues. Une approche quantitative de *l'activité questionnante* permet de constater à première vue que les expérimentés utilisent un grand nombre de questions et circulent sur une variété de questions, tandis que les débutants se limitent à certains types de question. La gestion des **rétroactions correctives** est marquée chez les expérimentés par la fréquence des *reprises en écho*. À chaque fois, cette *échoïsation* de la réponse de l'élève est accompagnée d'une emphase vocalique

et d'un jeu de *regard* dirigé vers la classe. Une attitude qui sert d'écho de la réponse d'un élève auprès de ses pairs. Chez les débutants, la gestion des rétroactions correctives prend la forme de longs discours explicatifs ou se présente sous la forme de *réponses immédiates* (sur-étayage) en cas d'absence de réponse de la part des élèves.

À la fin de cette première partie, nous confirmons que l'échange didactique progresse selon une structure ternaire : *Question (Sollicitation)*, *Réponse* et *Rétroaction*. Nous avons essayé de modéliser (Schéma 1) cette progression de l'échange didactique en répertoriant toutes les occurrences et les déclinaisons rencontrés dans notre corpus. Au demeurant, le discours didactique de l'enseignant se présente selon une structure binaire en deux grands mouvements : *Questionnement* et *Rétroaction corrective*. La *reformulation* en tant que forme de reprise s'associe à ces deux mouvements et intervient sous la forme d'auto-reformulation interrogative (à valeur de *précision* ou d'*explication*) ou hétéro-reformulation corrective (à valeur de *relace*, de *précision* ou de *validation*).

La deuxième partie est consacrée à l'analyse gestuelle de l'agir des huit enseignants. Les expérimentés font preuve d'une grande maîtrise et d'une importante variation dans l'usage des **éléments vocaux**. En revanche, les débutants ont d'énormes difficultés à moduler leur voix, ils en font un usage uniforme à la manière d'une conversation ordinaire. Leur ton monocorde, le faible marquage prosodique dans leur discours oral fait par moment baisser le niveau d'attention des élèves.

Une approche quantitative montre que les expérimentés enregistrent un **taux gestuel** largement supérieur à celui des débutants. Ils utilisent un **espace gestuel** élargi en produisant des *gestes amples* dans les zones de « périphérie » et d'« extrême périphérie ». Les novices utilisent des *petits gestes* en sollicitant un espace gestuel restreint, celui des zones du « centre » et du « centre-centre ».

Une approche qualitative confirme les conclusions précédentes. Si chez les **débutants**, la **posture** adoptée au tableau ou en s'adressant aux élèves s'apparente à

celle d'une communication ordinaire, chez les **expérimentés**, nous constatons une variété de postures à travers lesquelles, ces enseignants investissent par différentes modalités la totalité de l'espace didactique tout en évitant d'avoir les élèves dans le dos.

Les débutants ont tendance à ne regarder que les élèves les plus actifs, les plus attentifs, ceux qui sont les plus susceptibles de donner des réponses correctes. L'usage du **regard** par les expérimentés revêt une grande importance vu qu'il est un outil de gestion de la dynamique de la classe (contrôle, encouragement et incitation à répondre). Ces enseignants utilisent le regard avec fluidité, en font un balayage constant de la classe. Lors d'une adresse de parole leur regard oscille entre l'élève désigné et le reste de la classe afin de contrôler et de surveiller la compréhension. S'il y a absence de **mimiques faciales** dans l'agir des débutants, les expérimentés en font un usage varié tout au long du déroulement de l'échange didactique. Leurs *mimiques* sont mobilisées à des fins multiples, pour interroger, valider ou encourager les élèves.

L'usage des **gestes manuels** ne déroge pas aux constats précédents. Les débutants n'utilisent que très rarement les gestes *déictiques*, *iconiques* et *métaphoriques*. Mais, ils font un emploi des gestes parasites, leurs mains ne sont pas libres car elles tiennent souvent une fiche (les notes du cours) ou une œuvre, ce qui inhibe leur gestuelle. Par contre, les expérimentés emploient ces gestes de manière fréquente, variée et dynamique. Ils se distinguent aussi par l'usage du *geste bi-manuel* qui consiste à la production simultanée d'un *double déictique* vers deux élèves ou vers un élève et un objet d'apprentissage (le mot au tableau). Ils se montrent très expressifs en utilisant une variété d'*emblèmes pédagogiques*. En revanche, l'usage des débutants de ces types de gestes demeure insignifiant voire inexistant.

Les expérimentés investissent **l'espace** de la classe de façon très variée et avec des énergies différentes. Ils se positionnent à des places centrales et stratégiques au

point de maîtriser du regard l'ensemble de la classe. Cette sérénité proxémique constatée chez les chevronnés fait pourtant défaut aux débutants. Ces derniers ont tendance à rester statiques et figés à la même place, près du tableau ou derrière le bureau. Ils n'osent pas s'aventurer hors de cette zone, et ce, vraisemblablement pour se sécuriser davantage et pouvoir consulter la fiche du cours.

L'analyse des interactions didactiques constitue, en effet, un niveau d'analyse « en surface » permettant un premier repérage des actions de l'enseignant, mais ne suffit pas pour en comprendre tous les ressorts. Cette observation extérieure doit être couplée d'un **entretien d'auto-confrontation**. C'est donc à l'étude des verbalisations des enseignants au cours d'un EAC que nous allons nous consacrer dans le prochain chapitre.

« À travers les discours tenus par des enseignants sur leur pratique de classe (...), on peut cerner des contours et des constructions que nous ne verrons pas lorsque, munis de nos seuls yeux ou même de nos images vidéo, nous irons voir et observer en direct une heure d'enseignement ».

(Blanchard- Laville, 2001, p.85-86)

« Les discours réflexifs que les enseignants tiennent sur leur pratique permettent d'éclairer leur agir enseignant et les modalités de constitution du "répertoire didactique" qui sous-tend cet agir ».

(Bigot & Cadet, 2011, p.22)

CHAPITRE VI. L'ENTRETIEN D'AUTO-CONFRONTATION : UNE VOIE D'ACCÈS À L'AGIR ENSEIGNANT ?

I- Les verbalisations des enseignants : Quelle utilité ?

Partant du principe qu'une observation extérieure ne peut suffire à comprendre l'action de l'enseignant étant donné que cette dernière n'est qu'en partie interprétable à partir des interactions. L'analyse des interactions didactiques constitue, en effet, un niveau d'analyse « en surface » permettant un premier repérage des actions de l'enseignant, mais ne suffit pas pour en comprendre tous les ressorts. En élargissant les analyses aux verbalisations de l'enseignant sur ses actions, on peut avoir accès à *la dimension cachée*¹⁵⁰ de l'agir enseignant (Cicurel, 2011, p.240), on peut saisir une partie du « dessous des cartes » des actions et des pensées de l'enseignant. La subjectivité du sujet doit être réintégrée dans l'analyse de son propre action via un entretien ou un débriefing post-séance dans l'après-

¹⁵⁰ Cicurel désigne par l'expression de « dimension cachée » les motifs sous-jacents à l'action : genèse de l'action, intentionnalité, prise de décisions, etc. Un sens différent donc de celui accordé par l'anthropologue américain E.T. Hall, à savoir les éléments proxémiques et mimo-gestuels faisant partie de la communication.

coup de l'exercice. L'apport de Vygotski (1997) nous éclaire sur le rôle de la médiation de l'autre (l'intervieweur), pour faire émerger la *pensée intérieure* du sujet vers *l'extérieure*. D'autre part, on parvient à objectiver l'analyse par la confrontation de plusieurs données : observations de terrain, enregistrements audio et/ou vidéo et entretiens. La mise en place d'un « *protocole d'entretien d'auto-confrontation* » (Cadet & Tellier, 2014, p.263) permet de recueillir un produit qui « *met l'analyste face à un tout autre ordre de données que le recueil des interactions en classe* » (Cicurel, 2011, p.119). Il s'agit, donc, de collecter des traces de l'activité d'un sujet, en recueillant ses propos spontanés sur « *le montrable, le racontable et le commentable* » (Theureau, 2006). L'entretien, qui consiste à confronter le praticien à l'image animée de son action, est une occasion pour faire déclencher la réflexion de l'acteur sur l'action passée car au moment où il agit, il est préoccupé par *le faire* et non par *le dire sur le faire*¹⁵¹. L'entretien aidant, « *le sujet peut voir ou entendre sur la vidéo des éléments qu'il n'avait pas perçus pendant l'interaction* » (Cahour, 2014, p.157). L'acteur y effectue donc un travail de « refiguration » (Ricoeur, 1983) au cours duquel il met à distance l'expérience vécue pour la mettre en mots. Les verbalisations récoltées font émerger des phénomènes qui n'apparaissent pas lors de l'observation de classe, comme l'activité de planification, la gestion du temps, les émotions, les obstacles, etc. (Cicurel & Rivière, 2008, p.266). Les commentaires produits par les enseignants sur leur action sont des métadiscours qui nous renseignent sur la façon dont s'articulent l'« action planifiée » et l'« action émergente » (Filliettaz, 2002) ainsi que sur les ressorts de l'action enseignante.

Au long de ce chapitre, nous empruntons une démarche *émique*¹⁵² de l'agir professoral pour explorer la pensée enseignante (*teacher cognition*) en envisageant

¹⁵¹ Lahire (2005) dans *L'esprit sociologique* (Chapitre : Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire »).

¹⁵² Un point de vue *émique* s'appuie sur les concepts et le système de pensée propres aux personnes, aux participants en contexte. En revanche, une démarche *étique* s'appuie sur le point de vue d'un spécialiste, d'un observateur extérieur.

les verbalisations des enseignants comme matériau de recherche. Nous nous interrogeons donc sur l'efficacité de la technique d'entretien aussi bien pour le chercheur que pour l'enseignant. Aussi, serons-nous amené à émettre les questionnements suivants :

Du côté de l'enseignant :

- Que découvre l'enseignant-praticien sur sa manière de faire le cours, sur ses interlocuteurs-apprenants quand il devient *observateur de lui-même* en train d'agir?
- Commente-il son action de façon objective ou bien reconstruit-il, avec le temps et la distance, un récit inventé ?
- En quoi l'entretien pourrait-il participer au développement professionnel des enseignants de français ?

Du côté du chercheur :

- Quel peut être l'intérêt du discours de l'enseignant comme matériau de recherche?
- Quel statut conférer aux données verbales recueillies dans l'analyse de l'activité ?
- Quels types de savoirs émanent à travers l'analyse de ces dires d'enseignants ?

C'est à toutes ces questions que nous essayerons d'apporter un éclairage à travers l'analyse du corpus. Il convient de rappeler que les enseignants n'ont pas été confrontés immédiatement à la séquence filmée car nous leur avons accordé quelques semaines afin de visionner le film de leur activité. De notre côté, nous avons consacré cette durée, d'un à deux mois, qui sépare l'EAC du cours pour transcrire les séances observées et pour pouvoir relever les points les plus significatifs. C'est ainsi que nous avons procédé à des arrêts sur image afin de « *capturer le réel* » (Cicurel & Rivière, 2008, p.261), nous étions à l'affût d'occurrences et de récurrences, très attentif aux détails des interactions et des tours de parole dans le but d'isoler les phénomènes discursifs et interactionnels sur lesquels va porter l'entretien. Nous avons rencontré un problème qui relève du temps de l'EAC, étant donné qu'il a été extrêmement difficile de trouver un moment et un lieu convenables pour l'entretien. Et il est toujours problématique de retenir un enseignant en dehors de l'horaire de son service principal.

Pour le déroulement de l'entretien, l'enseignant interviewé était libre d'arrêter et de faire redémarrer le film de la séance à tout moment, de prendre l'initiative de la parole pour expliciter ce qui fut significatif, selon lui, dans l'action. Il s'agit d'un entretien d'auto-confrontation semi-directif dans la mesure où les questions posées respectent un canevas préétabli (voir le modèle ci-dessous) et subissent quelques modifications au regard du profil de l'enseignant et de la progression de l'entretien. Les premières questions portent sur le ressenti et la perception de l'enseignant du déroulement de la séance, son évaluation de l'atteinte des objectifs, de l'écart entre la préparation et la réalisation effective ainsi que sur les difficultés rencontrées. Les questions qui suivent portent sur son engagement vocal, gestuel et proxémique au cours de la séance, ainsi que sur ses croyances quant à l'intérêt de la gestuelle en classe de français. Enfin, les dernières questions interrogent quelques faits relevés au cours de la séance. Nous présentons, dans ce qui suit, un modèle d'exemples de questions que nous avons utilisé lors des entretiens d'auto-confrontation.

Modèle d'un questionnaire d'EAC semi-directif :

I- Identification de l'enseignant(e) :

1. Le sexe de l'interviewé(e) : ☐ 1. Masculin ☐ 2. Féminin
2. Le niveau d'études¹⁵³ : ☐ 1. Licence ☐ 2. Master ☐ 3. DEA/DES
☐ 4. Agrégation ☐ 5. Doctorat ☐ 6. Autres :
3. L'ancienneté au cycle du secondaire qualifiant : ans

II- Exemples de questions :

Q1. Quelle(s) remarque(s) ou observation(s) générales faites-vous sur le déroulement de la séance ?

.....

Q2-a. Pensez-vous avoir respecté le plan du cours ?

¹⁵³ Le niveau d'études correspond au degré de diplôme le plus élevé obtenu par l'enseignant.

- ☐ 1. Oui
☐ 2. Non

Q2-b. Si la réponse est *Non*, pourquoi ?

.....
.....

Q3. Avez-vous rencontré des difficultés pendant la séance ? Lesquelles ?

.....
.....

Q4. Pensez-vous que cette séance était réussie ? Quelles ont été les sources de satisfaction ou d'insatisfaction ?

.....
.....

Q5. Quel(s) ressenti(s) éprouvez-vous en vous voyant sur la vidéo ?

.....
.....

Q6. Comment évaluez-vous votre manière d'utiliser la voix (*débit, accentuation, intonation ...*) ? En êtes-vous satisfait(e) ?

.....
.....

Q7. Quelle(s) remarque(s) faites-vous sur votre engagement gestuel au cours de la séance ?

.....
.....

Q8. Que pensez-vous de vos déplacements et positionnements au cours de la séance ?

.....
.....

Q9. Pensez-vous que chaque enseignant de français possède un *style gestuel* propre à lui ?

- ☐ 1. Oui
☐ 2. Non

Q10. Croyez-vous à l'importance de la gestuelle enseignante en classe de français ?

.....
.....

Q11. Croyez-vous que le visionnage par l'enseignant de la vidéo de ses cours pourrait l'aider à améliorer sa conduite gestuelle en classe ?

☐ 1. Oui

☐ 2. Non, c'est sans importance

Q12. Pensez-vous qu'avec une possible généralisation à l'avenir des nouvelles technologies dans les classes de français (enseignement à distance), la présence corporelle et physique des enseignants ne serait plus nécessaire ?

☐ 1. Oui, elle ne serait plus nécessaire

☐ 2. Non, elle est irremplaçable

Q13. Pourquoi avez-vous agi ainsi ? / Qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? (Ce type de questions concerne un ou des aspect(s) relevé(s) lors de l'observation de classe)

.....
.....

Q14. Avez-vous déjà eu une crise ou une déception professionnelle ? Quelles en étaient les causes ? (Question adressée aux enseignants expérimentés)

.....
.....

Q15. Auriez-vous des remarques, des propositions à suggérer ou des questions à poser concernant cette étude ?

.....
.....
.....

II- Analyse des verbalisations : les traits saillants du discours enseignant

L'attention portée aux commentaires recueillis lors des entretiens a permis d'accéder à certaines constantes. Un discours tantôt normatif, tantôt argumentatif est ainsi produit, avec des traces de *typification*¹⁵⁴ (Schütz 1998, p. 62 ; Filliettaz, 2005 ; Cicurel, 2011) et de prescription. Dans ce qui suit, nous allons présenter un découpage en **trois** niveaux des traits saillants que nous sommes parvenu à dégager

¹⁵⁴ Des processus habituels et routiniers.

à partir des dires des enseignants. Le premier niveau relève du spécifique et s'attache au « style individuel » des enseignants, le second niveau est du ressort du générique et il a trait aux modes de fonctionnement partagés par le « groupe professionnel » (Vinatier et Altet, 2008, p.15), le troisième niveau s'intéresse à la dimension énonciative dans la parole des enseignants.

1. Le 1^{er} niveau : le style personnel

1.1. Étonnement face à l'image de soi

Tout abord, relevons un aspect d'ordre affectif (émotionnel) très présent dans les verbalisations¹⁵⁵ lors des premiers moments de l'entretien. La confrontation de tous les acteurs avec leur propre vidéo s'est avérée perturbante dans un premier temps et a donné lieu à la surprise¹⁵⁶. En effet, ils ont exprimé leur étonnement de l'image qu'ils renvoient à l'observateur, ainsi que de leur manière de « gesticuler » et d'occuper l'espace. Cependant, quelques minutes ont été suffisantes pour que ces enseignants « apprivoisent » leur image filmée et s'y adaptent.

- **Ens-Ex_F-1 (R5)** : « *Ah oui j'ai toujours ce sentiment étrange en me voyant sur une vidéo de classe* ».
- **Ens-Ex_M-2 (R5)** : « *Disons de l'étonnement + je suis à chaque fois étonné de mon image* ».
- **Ens-Ex_M-3 (R5)** : « *Je dirai un sentiment inhabituel + c'est pas facile de se voir pour la première fois en train de mener la classe* ».
- **Ens-Ex_M-4 (R5)** : « *Vraiment je suis ému de me voir sur la vidéo [rires]* ».

¹⁵⁵ Souvent ces verbalisations sont marquées d'exclamations, de soupirs, de troubles dans le débit de la voix ...

¹⁵⁶ La vidéo laisse manifester de façon distanciée l'émotion professionnelle (Bucheton, 2011, p. 223).

- **Ens-Nv_F-1 (R5)** : « *La surprise je suis surprise de ma vidéo + je dois dire aussi que j'ai passé beaucoup de temps pour m'habituer et me reconnaître* ».
- **Ens-Nv_F-2 (R5)** : « *Un peu de gêne+ d'embarras + au début* ».
- **Ens-Nv_M-3 (R4)** : « *Je crois que j'ai un peu l'air bizarre [rires]* ».
- **Ens-Nv_M-4 (R4)** : « *Je peux parler d'un sentiment de surprise + + de mon image + je ne m'imaginais pas comme ça* ».

La « *confrontation à l'image de soi* » (Linard & Prax, 1978, p.5) à travers le visionnage de sa propre vidéo de classe s'avère une expérience douloureuse dans la mesure où le fait de voir son image peut ne pas s'accorder avec « l'image idéale » que l'on souhaite renvoyer à l'autre (Peraya, 1990 ; Bourron & Denneville, 1995). La confrontation à son image peut parfois constituer une « *source de blocage* » (Mottet, 1996, p.37), d'autant que peu de praticiens sont habitués à se voir en action. Ce constat est corroboré par les neurosciences dans la mesure où le contact de ces enseignants avec une situation inhabituelle les a mis dans un nouvel état émotionnel (Damasio, 1999 ; LeDoux, 2003) car leur perception est « *conditionnée par (...) l'état émotif du moment* » (Narcy-Combes, 2005, p.15) à savoir le moment de l'entretien.

1.2. La singularité de l'agir enseignant

Les paroles de certains enseignants montrent qu'ils ont des attitudes personnelles du fait qu'ils mettent au jour un style et une manière personnelle de faire. Leurs dires traduisent ainsi des « principes » incorporés ou des « convictions méthodologiques » (Cicurel, 2011, p. 41) propres à chacun d'eux, des « théories personnelles » (Cicurel, 2011, p. 115), acquises par observations, formations, ou forgées grâce à l'expérience professionnelle en tant qu'enseignant¹⁵⁷ mais aussi

¹⁵⁷ L'expérience de l'enseignant conditionne largement son agir (Muller, 2013).

grâce à l'expérience personnelle passé en tant qu'apprenant. Ces données laissent penser que la manière d'enseigner est sans doute basée sur des positions ou des convictions, plus ou moins rationnels, plus ou moins conscientisés par les enseignants.

- **Ens-Ex_M-2 (R7)** : « *J'fais beaucoup de geste en parlant + bon + je ne me suis jamais rendu compte de cela je crois en fait que c'est devenu inconscient* »
- **Ens-Ex_M-3 (R8)** : « *Mes déplacements sont convenables + je veux toujours avoir de la présence auprès d'eux* »
- **Ens-Nv_F-2 (R14)** : « *Bah là je veux euh + qu'ils acquièrent beaucoup de mots en français disons avoir un vocabulaire riche* ».

1.3. La caractérisation de soi

Il y a des séquences où les enseignants font des remarques sur leur propre conduite et évaluent leur manière de faire, parfois pour s'autocritiquer. Ce discours se caractérise par la place majeure qu'ils accordent au jugement sur soi. Il semble bel et bien que c'est une tendance générale chez tout professionnel et que les verbalisations de l'enseignant ne font pas exception. Ceci abonderait dans le sens d'Amossy (2015) pour qui « *prendre la parole, c'est projeter bon gré, mal gré une certaine image de sa personne.* » (2015, p.1).

- **Ens-Ex_M-2 (R7)** : « *J'fais beaucoup de geste en parlant + bon + je ne me suis jamais rendu compte de cela je crois en fait que c'est devenu inconscient* »
- **Ens-Ex_M-3 (R8)** : « *Mes déplacements sont convenables + je veux toujours avoir de la présence auprès d'eux* »

Pour autant, dans certains fragments de cours, quelques praticiens **expérimentés**, confrontés à l'analyse des traces de leur agir, ont exprimé leur

incapacité à justifier et à commenter l'enjeu de la situation. Dans le feu de l'action, ils adoptent « *de manière largement inconsciente des conduites en accord avec la lecture du réel qu'ils font par le biais des habitus incorporés* » (Lenoir, 2007, p.15). Dans une perspective *émergentiste*, nous pouvons assimiler ces *habitus incorporés* à des « compétences incorporées » (Leplat, 1997) acquises grâce à l'exercice du métier et qui les mènent à agir, de manière habituelle et efficiente, « *sans recours à la conscience et au discours d'explicitation* » (Lenoir, *ibid*) bien que de telle manière ne soit pas toujours rationnelle.

- **Ens-Ex_M-3 (R8)** : « *Je crois que mes déplacements sont devenus naturels en classe + je peux dire que c'est devenu automatique avec l'habitude et la pratique* »

Pour les enseignants **novices**, les verbalisations débutent par « *l'expression d'une évaluation subjective* » (Vermersch, 1994, p. 47) souvent négative ou limitante. En commentant leur prestation gestuelle, ils mettent le doigt sur leur positionnement inapproprié face aux élèves ainsi que sur la projection défailante de la voix. Il y a donc ici une prise de conscience de sa gestuelle, ce qui implique une intention d'améliorer sa propre prestation afin de pouvoir « *faire mieux au futur* ».

- **Ens-Nv_F-1 (R1)** : « *Je suis déçue du déroulement de la séance ++ bon je savais pas c'que j'allais dire surtout les élèves n'ont pas un bon niveau pour interagir* »
- **Ens-Nv_F-2 (R2)** : « *en plus je n'ai pas su gérer le temps + j'étais perturbée* »
- **Ens-Nv_F-2 (R6)** : « *en vérité je ne suis pas très satisfaite de ma voix* »
- **Ens-Nv_M-3 (R7)** : « *je n'étais pas très actif en cette séance* »

L'intérêt de ces évaluations de soi est qu'elles offrent une occasion en or aux enseignants pour faire des découvertes concernant la (non-)pertinence de certaines démarches, et pouvoir par la suite développer leur réflexivité. Ces moments de découverte de soi laissent entrevoir donc la fonction diagnostique de l'EAC.

1.4. Les marques d'insatisfaction et de dilemmes

Beaucoup de commentaires font part de la déception, du regret de ne pas avoir agi autrement, tout en proposant d'autres alternatives ou en envisageant des réajustements. En effet, derrière ces dires apparaît en creux la norme et la définition de ce que serait un cours réussi. Ils se rendent compte du hiatus existant entre leurs intentions et leurs réalisations effectives lorsqu'ils sont confrontés à « *un monde n'allant pas de soi* » (Schütz, 1998). Les verbalisations qui traduisent l'insatisfaction ou évoquent un autre scénario d'actions sont souvent marquées par le temps verbal du *conditionnel passé* :

- **Ens-Ex_M-3 (R13)** : « *j'aurais dû accepter la réponse même si ce mot "personnage" est incorrect* »
- **Ens-Nv_F-1 (R4)** : « *j'aurais dû quand même BIEN préparer la séance + aussi les questions* »

Ces processus d'excuse - ou de désaveu - sont probablement liés au concept d'autoprotection de *la face* de Goffman (1974), et peuvent logiquement se justifier par la situation d'énonciation présente, en l'occurrence la présence du chercheur. Ces moments d'entretien mettent en avant l'émotion des enseignants due probablement à l'inconfort ressenti lors de la situation d'entretien qui est inhabituelle et qui peut s'avérer potentiellement déstabilisante pour eux.

D'autres verbalisations expriment des conflits intérieurs et des hésitations concernant par exemple la sauvegarde du *temps didactique*, le respect du *cadre*

*d'une communication didactique*¹⁵⁸ ou encore le dilemme entre un *apprentissage individualisé ou collectif*¹⁵⁹. Il s'avère d'après les verbalisations des enseignants que le respect du *temps didactique* représente une contrainte lourde en classe de langue, une contrainte qui mérite une véritable réflexion. Il s'agit d'un temps collectif, qu'il faut savoir rendre utile aux yeux de tout le groupe. L'investissement en temps en classe est considérable étant donné qu'il est orienté et doit produire un résultat, qu'il s'agisse d'une trace écrite ou d'un progrès en acquisition. Cependant, le produit de l'oral, son efficacité ne sont pas immédiatement visibles, ni pour les élèves ni pour l'enseignant. Les interactions verbales, et plus exactement les prises de parole des élèves ne doivent en aucun cas être perçues comme récréatives, conversationnelles et s'évaporant dans l'instant, mais comme une tâche soumise à des seuils et à des normes.

Nous pouvons dire que l'entretien est un moment de réflexivité critique qui a permis aux enseignants de prendre conscience quant au hiatus entre leurs intentions et leurs actions effectives, et de pouvoir en mesurer l'impact. C'est une occasion pour eux de se rendre compte que leur agir est sujet à des dilemmes¹⁶⁰ en raison de la pluralité des contraintes simultanées, parfois inconciliables au cours de l'action.

¹⁵⁸ Souvent les apprenants essaient d'orienter l'interaction didactique vers une interaction naturelle (vers la vie personnelle, la vie quotidienne, l'actualité ...) ; de telles attitudes mettent en danger la didacticité de la situation et menacent la « *destruction du genre professionnel* » que l'enseignant incarne (Cicurel, 2015, p. 12).

¹⁵⁹ Cambra-Giné (2003) a déjà souligné ce dilemme inhérent à la gestion des classes de langue : faut-il « *porter attention au groupe ou se mettre à l'écoute de l'individu ?* ». De même, Tardif & Lessard (1999) ont relevé que « Le problème principal du travail enseignant consiste à interagir avec des élèves qui sont tous différents les uns des autres, et en même temps à atteindre des objectifs propres à une organisation de masse fondée sur des standards généraux. Travaillant avec des collectifs, l'enseignant doit aussi agir sur des individus. Il y a là un invariant essentiel de ce travail, qui est en même temps une tension essentielle de ce métier : agir sur des collectifs en rejoignant les individus qui les composent. » (p. 355)

¹⁶⁰ Les dilemmes sont constitutifs du métier de l'enseignant (Tardif & Lessard, 1999).

1.5. La résistance face à la rupture de routine ou de planification

Suite à des imprévus, des incidents qui surgissent au cours de la séance, l'enseignant tente de rester dans le cadre-classe, de sauvegarder la didacticité¹⁶¹ de la situation (Moirand, 1993 ; Ali Bouacha, 1984), de repousser toute menace de destruction du *genre professionnel* qu'il incarne. On voit alors s'exprimer le *souci de soi* comme professeur. Dans les verbalisations des enseignants émerge une image du cours tel qu'il devrait se dérouler. Le souci de faire respecter le format du cours se lit fréquemment ; il s'agit bien sûr de sauver la planification et ce qui est au programme.

- **Ens-Nv_M-4 (R2)** : « *J'ai noté les axes prévus donc + j'ai pas voulu m'écarter du **plan** tracé* »
- **Ens-Ex_M-3 (R14)** : « *ce sont des élèves "littéraires" ils veulent souvent que je traduise en arabe + ils **veulent sortir du cadre** + **parler en arabe** + mais je les encourage à prendre l'habitude + à **parler en français*** »

2. Le 2^{ème} niveau : la professionnalité

2.1. L'appartenance à une communauté professionnelle

Dans certains extraits, apparaît la référence à un « *genre professionnel*¹⁶² », à une « *culture d'enseignement* ». Un tel discours rend visible l'identification à une *communauté professionnelle*, à des pratiques identitaires collectives, celles des enseignants de français¹⁶³ qui réagiraient de la même façon lorsqu'ils sont confrontés à des cas semblables. Dans leur discours, ils se réfèrent¹⁶⁴ à des savoirs

¹⁶¹ La didacticité est définie comme tout acte ou discours qui relèvent d'une intention didactique (réelle, simulée ou feinte).

¹⁶² Clot & Faïta (2000) ont développé la notion de « genre professionnel » dans le domaine de l'analyse du travail. Il est constitué, selon eux, d'un stock d'actes, de routines, de conceptualisations « prêts à servir ».

¹⁶³ Cependant, les *cultures éducatives* dans leur diversité innervent et différencient à leur manière les pratiques.

¹⁶⁴ Souvent ces références fonctionnent comme des arguments d'autorité, ou des « *arguments de communauté* » (Champseix, 2015, p. 10).

théoriques en recourant à un métalangage didactique. Ainsi, leur discours reflète les problématiques pédagogiques et didactiques actuelles, notamment *le rôle de la gestuelle, la place de l'erreur en classe, la bi-focalisation sur le code et/ou le contenu, l'approche communicative, les interactions (la place de l'oral), la centration sur l'apprenant, l'étayage*, etc. Ce discours prend par moments une tournure prescriptive en raison de la présence de « *marques déontiques* » (Greimas & Courtés, 1993) : « *il faut* », « *on doit* », etc.

- **Ens-Ex_F-1 (R10)** : « *j'pense que nous les enseignants de français + on gestualise beaucoup + on fait BEAUCOUP de GESTE pour + gérer les tâches* »
- **Ens-Ex_F-1 (R12)** : « *un enseignant de français + doit focaliser son travail sur l'élève et non sur le contenu + ou le programme* »
- **Ens-Ex_M-4 (R13)** : « *en classe de français nous affrontons quotidiennement des tas de problèmes de toutes parts* »
- **Ens-Nv_M-4 (R6)** : « *il faut d'ailleurs les encourager à parler + faire des erreurs + FAIRE des erreurs c'est tout à fait naturel* »
- **Ens-Nv_M-4 (R12)** : « *voir le cours après + la vidéo me paraît très bénéfique pour nous enseignants débutants dans + ce métier* »

Mais, ces termes *savants* et ces références à la *doxa didactique* sont-ils les marqueurs d'une compétence professionnelle ? Des études précédentes ont déjà souligné que le fait d'avoir une culture didactique sur les méthodes d'enseignement ou sur les processus d'acquisition d'une langue « *ne préjuge en rien de la capacité à utiliser ces connaissances en situation réelle de classe* » (Woods & Knoerr, 2014, p.18). De plus, malgré la référence à des connaissances théoriques, « *rien ne permet d'être certain que ce sont des connaissances qu'il [l'interviewé] utilise dans l'action* » (Vermersch, 1994, p. 49).

2.2. Des indices d'expertise

Les commentaires révèlent aussi la capacité des enseignants expérimentés à distinguer des types d'action, à les ranger dans des catégories existantes ou créées, à opérer des généralisations, des analogies¹⁶⁵ ou des *typification*. Cette forme *d'expertise* est d'ailleurs mise en scène par la capacité de ces enseignants à analyser leur propre action et à l'associer au principe pédagogique ou didactique qui la sous-tend. De plus, ces enseignants ont aussi tendance à la désignation (la catégorisation) des élèves en proposant des catégories, soit pour l'ensemble du groupe-classe soit pour un élève particulier. Un recours fréquent à la comparaison du groupe-classe avec un public « idéal » qui, pour l'enseignant, réagirait d'une certaine manière ou qui aurait certaines compétences en langue, en compréhension ou en production de l'oral.

▪ **Ens-Ex_M-3 (R14)** : « *ce sont des élèves "littéraires" ils veulent souvent que je traduise en arabe + ils veulent sortir du cadre + parler en arabe* »

▪ **Ens-Ex_M-2 (R14)** : « *Je fais exprès de répéter + souvent + pour que tout le monde entende et retienne que ce soit questions + réponses ou explication + + il faut répéter en permanence* »

On peut relever la récurrence d'adverbes comme : « *généralement, habituellement, d'habitude, normalement, à chaque fois, souvent, toujours*¹⁶⁶ ... », renforcés de constats et d'appréciations renvoyant à un *répertoire didactique*¹⁶⁷ personnel. Ces adverbes sont des indices de routinisation étant donné qu'ils font

¹⁶⁵ Des analogies ou des similitudes perçues avec des expériences antérieures. De ce fait, l'analogie représente un fondement de l'agir enseignant car souvent « le passé de l'acteur » (Cicurel & Rivière, 2008, p.269) sert de réservoir de schèmes (d'actions et de comportements) dans lesquels il puise pour construire un nouvel agir.

¹⁶⁶ Woods (1996, p. 266) souligne la récurrence dans les dires des enseignants de l'expression : « *c'est ainsi que nous avons toujours fait* » ("we've always done it that way").

¹⁶⁷ Le répertoire didactique d'un enseignant désigne « *le stock de savoirs, d'expériences antérieures, de modèles intériorisés d'un enseignant* » (Cicurel, 2011, p. 218-219). Tardif & Lessard (1999, p. 376) soulignent aussi l'influence chez le travailleur « *de sa propre histoire de vie, de sa trajectoire à la fois personnelle et sociale, de sa formation antérieure, etc.* »

implicitement référence à une « *histoire conversationnelle* » en classe, à des activités discursives ritualisées et des habitudes de parole routinisées.

- **Ens-Ex_M-2 (R14)** : « *Je fais exprès de répéter + souvent ...* »
- **Ens-Ex_M-3 (R8)** : « *je veux toujours avoir de la présence auprès d'eux ...* »
- **Ens-Ex_M-4 (R7)** : « *j'essaie d'être toujours en mouvement pour corriger les erreurs + illustrer davantage mes propos ...* »
- **Ens-Ex_F-1 (R13)** : « *Bon + GÉNÉralement ces erreurs sont dues à l'interférence avec + la langue arabe ...* »

Nous avons relevé au chapitre précédent que les enseignants expérimentés gestualisent efficacement, occupent l'espace-classe avec économie et assurance et font preuve d'une maîtrise de leurs déplacements. Leurs dires montrent qu'ils sont conscients des déplacements et des changements de posture dont ils peuvent expliquer le bien-fondé et mesurer la portée. Ils font preuve d'une gestuelle conscientisée et d'une expertise qu'ils doivent aux longues années de pratique. Il faut dire qu'ils convertissent l'espace-classe en espace ergonomique qui concilie l'exigence de la présence et le bien-être.

La réponse à la question (Q13)¹⁶⁸ a retenu notre attention dans la mesure où tous les enseignants, expérimentés et novices, se sont montrés unanimes à penser que la présence corporelle et physique des enseignants demeure irremplaçable au regard d'une possible généralisation des nouvelles technologies à l'avenir dans les classes de français. La réponse à cette question prospective illustre la conviction de ces praticiens quant au rôle médiateur de l'enseignant et l'importance de sa présence matérielle en classe étant donné qu'un enseignement à distance de la

¹⁶⁸ **Q13.** « *Pensez-vous qu'avec une possible généralisation à l'avenir des nouvelles technologies dans les classes de français par le biais d'un enseignement à distance, la présence corporelle et physique des enseignants ne serait plus nécessaire ?* »

langue étrangère ne saurait être avantageux en termes d'apprentissage. La présence matérielle d'un enseignant en classe est déjà un enseignement. Ce constat semble rejoindre les propos du philosophe français Emmanuel Lévinas¹⁶⁹ qui souligne que « *le premier enseignement de l'enseignant, c'est sa présence même d'enseignant* » (p.102).

2.3. Un discours de légitimation

D'habitude, l'enseignant qui se découvre en action a tendance à convoquer une série d'arguments visant à *expliquer les raisons* de ses actions. Il construit un discours souvent légitimant pour justifier les actions accomplies et montrer par la suite qu'elles sont tournées vers un but. Il essaie d'attribuer une logique à ses décisions et ses comportements. À ce niveau des verbalisations, on relève deux tendances :

- D'une part, la présence des motifs « parce que » (A. Schütz, 1998 ; Cicurel, 2007) qui implique une forte présence de la causalité ("car", "comme" ...) pour justifier un choix ou une action particulière.

- **Ens-Ex_F-1 (R10)** : « *la gestuelle a énormément d'importance en classe de français **car** elle favorise les interactions et les apprentissages* »

- **Ens-Nv_F-1 (R14)** : « *il fallait le faire **parce que** le passage demande une maîtrise de la compréhension globale de toute l'histoire de l'œuvre* »

- D'autre part, la fréquence des motifs « en-vue-de » (*Idem.*) (« pour que », « afin que ») indiquant qu'il s'agit d'une action finalisée, nécessairement tournée vers un résultat.

¹⁶⁹ Lévinas, E. (1961 / 2001). *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, Paris, Librairie générale française (Le livre de poche).

- **Ens-Ex_M-2 (R14)** : « Je fais exprès de répéter + souvent + **pour que** tout le monde entende et retienne que ce soit questions + réponses ou explication ... »
- **Ens-Ex_M-4 (R7)** : « j'essaie d'être toujours en mouvement **pour** corriger les erreurs + illustrer davantage mes propos ... »
- **Ens-Nv_M-4 (R12)** : « Là j'ai donné les réponses pour + **pour** faire avancer dans l'activité ... »

2.4. Émergence de nouvelles convictions

Si chez les novices, on constate une prise de conscience naissante, chez les chevronnés, on assiste par moments à une sorte d'« illumination ». Surgissent alors chez ces derniers des approches qu'ils n'ont jamais envisagées, des idées et des solutions auxquelles ils n'ont jamais pensé. Nous pouvons supposer que ces indices relevés peuvent être perçus comme les présages d'une évolution des pratiques.

- **Ens-Ex_M-2 (R7)** : « J fais beaucoup de geste en parlant + bon + je ne me suis jamais rendu compte de cela ... »
- **Ens-Ex_M-3 (R5)** : « c'est pas facile de se voir pour la première fois en train de mener la classe + mais c'est très important + je peux dire qu'on se corrige on rectifie nos erreurs ... »
- **Ens-Nv_F-1 (R6)** : « Je trouve que je n'utilise pas suffisamment ma voix d'une manière parfaite + elle est mal exploitée »
- **Ens-Nv_F-2 (R15)** : « cette expérience m'a été très utile + ... on fait pas attention à des détails comme à sa voix à ses gestes à ses déplacements + on fait pas beaucoup attention à ça pendant le cours + l'expérience de la vidéo me permet de corriger ma manière de faire la classe »

Dès lors, il s'avère important de bien préparer l'entretien. Un questionnement de qualité « stimule » l'accès à la conscience en acte (Piaget,

1974) (ou la *conscience pré-réfléchie*, selon Vermersch) de l'interviewé et l'achemine ensuite vers un mode de *conscience réfléchie*¹⁷⁰. L'intérêt de l'EAC est qu'il présente une occasion de première importance pour mettre les enseignants en position de « parole incarnée » (Varela, Thomson & Rosch, 1993 ; Vermersch, 1994) et leur permettre par la suite de découvrir des aspects insoupçonnés de leur propre agir. Au cours de l'entretien, ils effectuent donc une remise en question du sens de leur propre enseignement. Il y a également brisure de « l'illusion narcissique », en ce sens que les enseignants reconnaissent désormais l'importance de l'auto-confrontation et du regard évaluateur de *l'autre* pour faire évoluer leur pratique. Mais la reconnaissance du besoin de *l'autre* implique la reconnaissance du manque et de ses propres limites, chose qui n'est pas toujours facile à admettre.

2.5. Perception du métier : des acteurs sujets à des crises professionnelles

Une question posée aux quatre enseignants expérimentés sur leur rapport avec le métier d'enseignant de français (« Avez-vous déjà vécu une déception ou une crise professionnelle ? ») confirme les conclusions auxquelles ont abouti d'autres recherches¹⁷¹.

- **Ens-Ex_F-1 (R14)** : « Oui ça m'est déjà arrivé + une **déception** disons une **souffrance professionnelle** + on a au début de l'enthousiasme j'avais des représentations différentes de la réalité de ce que devrait être un apprenant en classe de français ++ c'est DIFFERENT des apprenants que nous étions à leur âge »
- **Ens-Ex_M-2 (R15)** : « j'ai déjà vécu une **déception professionnelle** à un moment de ma carrière oui avec des élèves difficiles + mais on apprend avec le temps comment gérer nos émotions en classe »

¹⁷⁰ Piaget désigne par « *réfléchissement* » le passage de la conscience *pré-réfléchie* à la conscience *réfléchie*.

¹⁷¹ Les travaux de la psychotérapeute Andrée Condamin dans sa Thèse de doctorat « *La traversée du miroir* » (1995) ainsi que dans son œuvre « *Au risque d'être soi. Crise professionnelle : des enseignants se racontent* » (1997).

▪ **Ens-Ex_M-3 (R15)** : « je me rappelle être **passé par ça** il y a quelques années + + il faut dire que je fournissais beaucoup d'efforts mais les résultats ainsi que les comportements des élèves m'avaient énormément déçu + malheureusement y avait pas d'accompagnement ni de conseils des collègues qui nous ont précédé »

Ces enseignants ont traversé, surtout au début de leur carrière, une crise professionnelle, étant donné qu'ils s'imaginaient se donner le rôle de gardien d'un standard d'excellence dont la définition relève d'une perception à la fois personnelle et partagée par un groupe professionnel. Ils ont dû, par la suite, abaisser leur seuil d'aspiration. Cette crise se caractérise, entre autres, par une douloureuse *traversée du miroir*¹⁷² (Condamin, 1995). Souvent au début de sa carrière, l'enseignant sur-investit dans son travail, il a des ambitions démesurées, une grande motivation pour faire partager à tous son « amour » et sa « passion » pour sa discipline. Son désir de perfection, son désir d'être un enseignant parfait est souvent au prix d'un lourd effort épuisant, stérile et paralysant. On conçoit les efforts démesurés que cela demande d'être un enseignant parfait, tant dans le volet didactique avec des cours parfaitement préparés, organisés et présentés, que dans le volet émotif avec une gestion parfaitement dosée et contrôlée pour que n'apparaisse jamais cette faille dans laquelle pourraient s'engouffrer toutes sortes de sentiments menaçants.

¹⁷² Selon cette auteure, la **traversée du miroir** se ferait en **trois** étapes :

1)- L'illusion narcissique : l'élève est perçu comme un miroir, comme un double (Moyne, 1984) par lequel l'enseignant vérifie chez l'élève la conformité de l'image qu'il désire recevoir de lui-même. « *L'enseignant souhaite se contempler à travers le miroir de la classe où il désire trouver un séduisant reflet de lui-même* ». À travers ce « jeu en miroir » (Abraham, 1984), l'enseignant cherche d'être conforté à travers les regards attentifs et admiratifs des élèves.

2)- La désillusion : l'apparition chez lui de malaise, du sentiment de ne pas être un enseignant parfait avec des élèves parfaits. Pour conjurer ce malaise, il réagit par le déni, la fuite en avant, les mesures dilatoires et le rejet de l'autre qui n'aurait pas correspondu à l'image qu'il se donne de lui-même.

3)- L'apaisement : le miroir enfin brisé (fêlé), l'enseignant « **fait le deuil** » et découvre peu à peu un nouveau rapport à son métier et aux autres. « *La recherche d'une relation parfaite, de type narcissique, fait place à la recherche de rapports véritables, avec leurs moments de plaisirs partagés, mais aussi de difficultés* » (Condamin, 1998, p.5). Un sentiment d'unité intérieure émerge.

3. Le 3^{ème} niveau : L'énonciation

3.1. La polyphonie énonciative¹⁷³

Sur le plan énonciatif, nous avons pu constater que les enseignants convoquent dans leur activité langagière des discours et des voix autres. Lesquelles voix se superposent ou même se confondent avec la leur : *la voix de la doxa didactique, la voix de l'institution, la voix des apprenants qu'ils étaient*, etc. La parole des enseignants est polyphonique dans la mesure où elle est tissée avec d'autres discours. Cette polyphonie laisse entrevoir plusieurs niveaux d'énonciation, à travers lesquels, l'enseignant interviewé, locuteur principal (être réel) ou « producteur empirique » (Ducrot, 1984) des énoncés emprunte la voix d'autres instances ou énonciateurs. Ces praticiens mobilisent donc « *une palette diversifiée d'attributs identitaires* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005) revisitant leur pratique à travers différentes identités qui s'adaptent et s'entrecroisent au cours de l'entretien. Vraisemblablement, en raison de la double posture de ces acteurs au cours de l'entretien. Ils sortent par moment de leur cadre habituel « d'enquêté » et changent de statut. Tantôt, ils s'expriment en tant que *praticiens*, tantôt en tant qu'*observateurs d'eux-mêmes*, « *sollicité[s] pour produire de la signification à propos de [leurs] actions* » (Schön, 1996 ; Cicurel, 2011, p. 250-251).

- **Ens-Nv_M-4 (R2)** : « *J'ai noté les axes prévus donc + j'ai pas voulu m'écarter du **plan** tracé* »
- **Ens-Ex_F-1 (R4)** : « *les élèves ont participé activement + ils ont pris la parole + c'est eux qui ont fait progresser cette séance* »
- **Ens-Ex_F-1 (R14)** : « *j'avais des représentations différentes de la réalité de ce que devrait être un apprenant en classe de français ++ c'est DIFFERENT des apprenants que nous étions à leur âge* »

¹⁷³ Au sens de Ducrot (1984).

3.2. Un flottement des pronoms personnels

Pour s'auto-désigner, nous assistons d'ailleurs à un flottement des pronoms personnels utilisés : « *Je* », « *On* »¹⁷⁴, « *Nous* » et même « *Tu* ». Pour s'adresser à l'enquêteur ou pour parler d'eux-mêmes, les enseignants font usage respectivement des pronoms : « *Vous* » et « *Tu* ». Nous constatons alors un double usage de la deuxième personne du singulier « *Tu* » pour souligner, d'une part, la volonté de l'enseignant-enquêté à prendre l'enquêteur à témoin d'un fait ou de partager avec lui la difficulté constatée, objet du commentaire, et d'autre part, pour énoncer une loi ou généraliser un propos.

- **Ens-Ex_M-2 (R15)** : « *mais on apprend avec le temps comment gérer ses émotions en classe* »
- **Ens-Ex_M-3 (R5)** : « *je peux dire qu'on se corrige on rectifie nos erreurs* »
- **Ens-Ex_M-3 (R4)** : « *comme vous voyez ce sont les élèves qui ont dégagé le sens* »
- **Ens-Ex_M-2 (R14)** : « *lorsque tu écris au tableau le dos tourné aux élèves tu n'es pas sûr qu'ils te suivent* »

Le pronom « *Je* » renvoie par moments à des statuts différents. À ce propos, nous pouvons souligner une variation du statut du sujet parlant, impliqué respectivement dans deux postures énonciatives. Variation désignant tantôt la personne qui agit en classe (qui est *dans* l'action), tantôt celle qui observe et commente l'action (qui réagit a posteriori *sur* son action) ou même celle qui

¹⁷⁴ Selon Clot (2005, p. 50), la prise en charge énonciative en « *On* » indique que « *c'est le métier qui parle* ». Il s'agit soit de parler d'une action commune chez le collectif des enseignants de français, soit pour évoquer ce groupe d'appartenance afin de soutenir ses arguments (Bourdieu, 1982).

énonce une loi ou un constat général¹⁷⁵. C'est une tentative de distanciation du soi¹⁷⁶ qui passe à travers la dissociation entre le *je-observant* et le *je-observé*.

- **Ens-Ex_F-1 (R7)** : « *Je vois que je gestualise beaucoup je fais beaucoup de geste je suis en permanence en mouvement* »
- **Ens-Ex_M-3 (R7)** : « *Je bouge parfaitement je fais des gestes pour m'adresser aux élèves* »
- **Ens-Ex_M-4 (R16)** : « *je crois que c'est le cœur du métier d'enseignant mais je vois que l'apprenant est absent de votre étude il faut lui accorder aussi de l'importance* »
- **Ens-Nv_F-2 (R15)** : « *Je dois dire tout d'abord que cette expérience m'a été très utile* »

Les discours sont généralement produits dans le présent de la situation d'énonciation mais renvoient à une situation d'énonciation antérieure et à des actions passées. Cette distinction s'apparente à la distinction entre « plan topical » et « plan commentatif » des discours sur l'agir (Plazaola Giger, 2007).

III- L'EAC : Un outil aux multiples apports pour l'agir enseignant :

À la lumière de cette recherche, nous sommes en droit de conclure que l'EAC est un outil méthodologique qui permet non seulement l'accès à l'agir enseignant mais aussi à son développement. Il affine le grain d'analyse des interactions verbales en dévoilant la couleur didactique et méthodologique que le praticien donne à son action en situation et qui rend visible son style professionnel accompli ou en construction. Le discours enseignant, étant une forme de « pratiques déclarées », est riche, car il comporte, outre les représentations, la part

¹⁷⁵ À l'aide des verbes d'opinions (*croire, penser ...*)

¹⁷⁶ Bourdieu (1997, p. 66) souligne à ce propos que « *du seul fait que nous nous arrêtons en pensée sur notre pratique, que nous nous retournons vers elle pour la considérer, pour la décrire, pour l'analyser, nous en devenons d'une certaine façon absents, et nous tendons à substituer (...) à la connaissance pratique, la connaissance savante qui sélectionne les traits significatifs, les indices pertinents* ».

de conscientisation de la propre activité du sujet, une part de ce qu'il a intégré de ce qu'il convenait de faire. Par le biais d'un travail de description et d'analyse à grain très fin, cet outil peut présenter plusieurs **avantages** qu'on peut synthétiser dans les points suivants :

- L'accès aux paroles d'enseignants permet d'éclairer la « part inobservable » (Bigot & Cadet, 2011, p. 22) de leur agir ainsi que les composantes de leur répertoire didactique.
- Une compréhension plus ou moins importante de la « pensée enseignante » dans ses dimensions cognitives et affectives, conduit à expliquer les liens possibles entre les comportements observables des enseignants et leurs systèmes de croyances.
- C'est une démarche constructive qui permet un savoir « *du Je sur le Je* » (Aulagnier, 2003, p.193), la redécouverte de soi afin de « faire le deuil¹⁷⁷ » symbolique de l'« image idéale » de soi (Goffman, 1974). Il faut dire que ceci est un passage obligé en vue de la construction professionnelle. Cette démarche aide, par ailleurs, l'enseignant à découvrir des aspects de son agir qu'il ne connaissait pas ou dont il n'avait pas conscience¹⁷⁸. C'est aussi une occasion pour l'amener à rectifier ses pratiques contreproductives, à dépasser son savoir-faire *non réfléchi*, qui est purement opératoire (presque mécanique), pour accéder à un savoir-faire *réfléchi* et conceptualisé. Ceci étant dit, il est toujours difficile pour un enseignant de se défaire, du jour au lendemain, de ses propres schèmes d'actions – incorporés – et ses « *modes de faire gouvernés par l'habitus* » (Perrenoud, 2001, p.195).
- Amener les enseignants à remettre en cause leurs normes intériorisées, à ré-interroger leur éthique professionnelle et faire en sorte que leurs convictions et leurs perceptions évoluent. Ceci ne peut être que favorable à l'émergence chez les enseignants débutants d'un « *sentiment d'efficacité personnelle* » (Bandura, 1986). Cette perception « *qui correspond à leur efficacité en matière d'instruction,*

¹⁷⁷ Il s'agit d'un vocable emprunté à la psychanalyse : « faire le deuil » de la « toute puissance ».

¹⁷⁸ Souvent avec l'expérience, l'enseignant acquiert un savoir et un savoir-faire implicites qu'il est capable de mettre en pratique rapidement et presque inconsciemment.

d'implication des élèves et de gestion de la classe, a également une incidence importante sur les résultats scolaires des élèves, tout en améliorant leur satisfaction professionnelle » (Caprara et coll., 2006 ; Klassen et Chiu, 2010).

- Seconder les enseignants - surtout les novices - à découvrir les principes organisateurs de leur activité qui, certes, relèvent de plusieurs facteurs liés à leur histoire personnelle, leur éthique et leur conception de l'acte d'enseignement-apprentissage, ce qui les aidera sans doute à façonner un style personnel de l'agir, et à forger un « soi enseignant » (Cicurel, 2013, p.26), une identité professionnelle qui fasse partie d'une *communauté professionnelle*. Du coup, le *genre professionnel* se voit alors actualisé dans l'action stylisée du sujet, voire renouvelé par elle (Clot & Faïta, 2000, p. 15).
- C'est une occasion pour le chercheur de modéliser, d'établir une « grammaire des actions » (Cicurel, 2011, p. 53) et des gestes de la classe, de transmettre ces règles d'action et ces normes de la profession afin d'« outiller » la formation initiale et continue des enseignants.

Cependant, comme toute technique d'enquête, l'EAC demande un usage raisonné qui obéit aux variables du contexte, des acteurs et des objectifs de l'étude.

IV- L'EAC : Limites et précautions méthodologiques

Il importe de souligner qu'un usage objectif et efficient de l'EAC présuppose une prudence tant méthodologique qu'épistémologique. C'est ainsi que le chercheur doit être conscient de certains écueils :

- Comment le chercheur peut-il faire parler les données sans les « violenter » (J.-P. Sardan, 1996) ? L'hétérogénéité des verbalisations obtenues par l'EAC peut constituer un obstacle à leur analyse. Ce qui oblige le chercheur à opérer une sorte de tri, en termes de *nature* des verbalisations (des niveaux de discours) afin de dégager leur logique. Parfois, il ne peut retirer des dires du praticien que quelques indices superficiels, auxquels il devra ajouter les pièces manquantes au puzzle en faisant ses propres interprétations.

- Un entretien mal conduit ou non guidé va avoir tendance à accorder une grande place aux informations secondaires sur le contexte. Les questions générales font produire des commentaires empreints de généralisation et de jugement : il faut recentrer et canaliser l'acteur sur son action.
- On risque de faire surgir des éléments de rationalisation qui n'existaient pas au moment même de l'action, étant donné que l'enseignant peut percevoir la situation de l'entretien comme une injonction à formuler des principes d'action.
- Confronté à des éléments nouveaux au niveau de sa perception (l'acteur découvre son image, sa voix, ...), il peut *reconstruire* des états de pensée au lieu de s'en souvenir. Les verbalisations peuvent être quelque chose qui « survient » et non un reflet de ce qui s'est réellement passé.
- L'enseignant a « *tendance à adopter une "position d'expertise" par laquelle il désire établir la professionnalisation de son agir* » (Cicurel, 2011, p.252), ce qui peut l'amener à des généralisations et à des sélections dans l'accès aux détails de l'action étudiée. Il pourrait s'agir alors d'une pensée *reconstruite*, a posteriori, et présentée au chercheur dans la situation d'entretien.
- Le discours de l'enseignant sur sa pratique est souvent empreint de subjectivité et marqué d'une forte dimension affective. L'enseignant trouve donc des difficultés à *objectiver son agir* (Lahire, dans Cicurel, 2011, p.238), sa subjectivité risque de s'affirmer dans un processus de protection de soi, que ce soit de manière intentionnelle ou non. L'interprétation du praticien est souvent soumise à un « cadre interprétatif » (Woods & Knoerr, 2014, p.23) dans lequel il inscrit ses expériences antérieures. L'accumulation de ces expériences crée une structure cognitive sur la base de laquelle les généralisations et les interprétations ponctuelles se font. Le matériau ainsi recueilli serait alors peu *fiable* et priverait le chercheur d'un accès purement objectif à son objet de recherche.

Voilà pourquoi, les résultats obtenus par le chercheur ne doivent faire l'objet d'aucune généralisation en raison du caractère subjectif des extraits sélectionnés et des interprétations effectuées.

V- Conclusion de la deuxième enquête :

Au terme de cette seconde étude, nous avons apporté une réponse à notre quatrième question de recherche¹⁷⁹. Nous avons montré qu'un retour réflexif de l'enseignant sur sa pratique, à travers le visionnement de sa vidéo dans le cadre d'un EAC, l'aiderait à conscientiser son agir par le biais d'un questionnement de qualité qui l'amènerait à prêter attention à sa gestuelle et à remettre en question le sens de ses propres actions.

Ceci étant dit, les enseignants ont pu découvrir grâce à l'EAC les ressorts de leur agir ainsi que des aspects insoupçonnés de leur activité en classe. C'était une occasion pour ces acteurs de basculer d'une posture de *sujet agissant* à celle de *sujet pensant* et vice versa. L'agir enseignant se trouve par ailleurs doublement enrichi, du côté du chercheur et du praticien. Au niveau théorique, un savoir conséquent est produit sur cet agir, tandis qu'au niveau pragmatique, l'enseignant développe sa réflexivité¹⁸⁰ et se dote d'outils conceptuels extrêmement utiles pour son activité future. D'ailleurs, certains auteurs avancent que la compétence à enseigner passe par la capacité de l'acteur à interpréter ce qui se passe en classe et de s'y adapter (Gaudin & Flandin 2014, p.7). Les discours réflexifs des enseignants se présentent comme une source d'une extrême richesse pour documenter leur activité. Ces discours sur l'action se révèlent une herméneutique des pratiques, mais aussi un lieu potentiel de développement professionnel pour l'acteur (V. Rivière, 2011, p.71) à travers une situation où la part langagière est considérable. Ces savoirs de la recherche sur les pratiques enseignantes peuvent être considérés comme des « savoirs outils » (Altet, 2002) mis à la disposition des formateurs d'enseignants qui serviront alors d'interface entre la recherche et la pratique, en

¹⁷⁹ **Q4)**- « Comment le retour réflexif de l'enseignant sur sa pratique, à travers le visionnement de sa vidéo dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation (EAC), peut-il l'aider à conscientiser son agir ? »

¹⁸⁰ Perrenoud (2001, p.101) considère que la « pratique réflexive » est une « clé de la professionnalisation du métier » et de l'évolution des pratiques enseignantes.

formation initiale et continue. Ces savoirs permettent aussi aux praticiens de sortir des opinions toutes faites et des représentations erronées sur l'apprentissage, de passer des prescriptions dogmatiques non interrogées et des lectures intuitives de leurs propres pratiques, à des lectures fondées sur des données scientifiques. Dans cette perspective, recherche et formation peuvent s'enrichir mutuellement, et l'enseignant peut nourrir son savoir, son discernement à partir des résultats de la recherche. Un cheminement que nous estimons nécessaire pour l'enseignant afin qu'il se professionnalise après avoir fait la découverte de soi, de son travail et de son rapport aux autres.

Les expériences des enseignants, archivées et organisées, nous paraissent devoir être intégrées dans la formation professionnelle puisqu'elles donnent à voir ou à penser l'action formative. Il faut donc souhaiter un meilleur partage des expériences pour que les *savoirs pratiques* (Cicurel, 2011, p.53) soient mieux connus et soient aussi des *savoirs savants*.

Devant la pertinence d'une telle démarche, il s'avère judicieux de transposer ce dispositif, à titre expérimental, dans la formation initiale et dans des sessions de formation continue des enseignants de français, tout en veillant à son actualisation périodique et à son adaptation par les acteurs dans les différents contextes. Mais, cela ne serait possible que grâce à une collaboration étroite entre les recherches universitaires et celles effectuées dans les centres de formation. La question qui s'impose donc est bien celle de l'articulation de ces différents savoirs, celle de la mise en relation des différents acteurs, de praticiens, de formateurs, de personnels d'encadrement et de chercheurs sensés collaborer à ces recherches.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE (VI)

Étant convaincu qu'une observation extérieure ne peut suffire à comprendre l'action enseignante, nous nous sommes intéressé au cours de ce chapitre à l'analyse des verbalisations des enseignants sur leurs actions. L'entretien, qui consiste à confronter le praticien à l'image animée de son action, est une occasion pour faire déclencher la réflexion de l'acteur sur l'action passée car au moment où il agit, il est préoccupé par *le faire* et non par *le dire sur le faire*. L'acteur y effectue il met à distance l'expérience vécue pour la mettre en mots. Les verbalisations récoltées font émerger des phénomènes qui n'apparaissent pas lors de l'observation de classe, comme l'activité de planification, la gestion du temps, les émotions, les obstacles, etc. Il s'agit, donc, de collecter les traces de l'activité d'un sujet, en recueillant ses propos spontanés sur l'action. Les commentaires produits par les enseignants sur leur action sont des métadiscours qui nous renseignent sur les ressorts de l'action enseignante ainsi que sur la façon dont s'articulent l'« action planifiée » et l'« action émergente ».

Au long de cette enquête, nous avons emprunté une perspective *émique* qui envisage les verbalisations des enseignants comme matériau de recherche. Nous avons conduit des entretiens d'auto-confrontation semi-directifs dans la mesure où les questions posées respectent un canevas préétabli et subissent quelques modifications au regard du profil de l'enseignant et de la progression de sa séance observée.

L'analyse prend appui sur une démarche qualitative. L'attention portée aux commentaires recueillis lors des entretiens a permis d'accéder à certaines constantes. De ces verbalisations, émerge un discours hétérogène qui mêle des strates différentes. De l'étonnement, à la catégorisation de soi et des autres, en passant par l'expression d'un sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle, les praticiens prennent conscience de la complexité de leur agir. En

effet, nous avons procédé à un découpage en trois niveaux des traits saillants que nous sommes parvenu à dégager à partir des dires des enseignants. Le premier niveau relève du spécifique et s'attache au « style individuel » des enseignants, le second niveau est du ressort du générique et il a trait aux modes de fonctionnement partagés par le « groupe professionnel », le troisième niveau s'intéresse à la dimension énonciative dans la parole des enseignants.

Cette enquête semble se conformer aux conclusions précédentes dans la mesure où nous avons pu relever, encore une fois, des variations entre les deux catégories d'enseignants. Pour les enseignants novices, les verbalisations débutent par l'expression d'une auto-évaluation négative. En commentant leur prestation gestuelle, ils mettent le doigt sur leur positionnement inapproprié face aux élèves ainsi que sur la projection défaillante de la voix. Il y a donc ici une prise de conscience de sa gestuelle, ce qui implique une intention d'améliorer sa propre prestation afin de pouvoir faire mieux au futur. Si chez les débutants, on constate une prise de conscience naissante, les expérimentés explicitent leur manière d'enseigner, sans doute basée sur des positions et des convictions, plus ou moins rationnels, plus ou moins conscientisés. Dans le feu de l'action, ils adoptent un agir inconscient en puisant dans leur expérience, véritable réservoir de schèmes et de savoir-faire implicites qu'ils sont capables de mettre en pratique rapidement et presque inconsciemment. Du côté de ces enseignants chevronnés, on assiste par moments à une sorte d'« illumination ». Surgissent alors chez ces derniers des approches qu'ils n'ont jamais envisagées, des idées et des solutions auxquelles ils n'ont jamais pensé. Nous pouvons supposer que ces indices relevés peuvent être perçus comme les présages d'une évolution des pratiques.

À la lumière de cette enquête, nous sommes en droit de conclure que l'EAC est un outil méthodologique qui permet non seulement l'accès à l'agir enseignant mais aussi à son développement. Il affine le grain d'analyse des interactions verbales en dévoilant les dessous de la *pensée enseignante* et la couleur didactique

que le praticien donne à son action en situation. Néanmoins, il importe de souligner qu'un usage objectif et efficient de l'EAC présuppose une prudence tant méthodologique qu'épistémologique. C'est ainsi que le chercheur doit être conscient des écueils que représente la subjectivité des discours et des interprétations.

Au final de cette enquête, nous sommes en droit d'affirmer que le croisement d'une observation extérieure de l'agir enseignant à une démarche rétrospective de cet agir avait permis d'accéder à *la dimension cachée* de l'agir et d'explorer, ne serait-ce qu'en partie, ce domaine énigmatique de la *pensée enseignante*. Cependant, et pour cerner davantage cet univers complexe de l'agir enseignant, nous nous proposons d'analyser, dans le prochain chapitre, les représentations des élèves sur un bon enseignant de français. Notre intérêt pour cet aspect se trouve justifié par le fait que le point de vue des élèves demeure l'angle mort des recherches sur l'agir enseignant.

« Platon disait : “Pour enseigner, il faut avoir de l’éros.” L’éros est un mot grec qui signifie le plaisir, l’amour, la passion. Pour communiquer, il ne sert à rien de débiter du savoir en tranches, mais il faut aimer ce que l’on fait et aimer les gens qui sont en face de nous. L’enseignant est celui qui, à travers ce qu’il professe, peut vous aider à découvrir vos propres vérités. »

(Edgar Morin, *Enseigner à vivre*, 2014, p.67)

CHAPITRE VII. UN BON ENSEIGNANT DE FRANÇAIS : QUELLES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES ?

Il va sans dire que le point de vue des élèves demeure l’angle mort des recherches sur le travail enseignant. Habituellement, les chercheurs demandent l’avis des enseignants, des formateurs et des inspecteurs, mais ne tiennent pas compte de ce que pensent les élèves. Souvent ces derniers sont absents de l’analyse des gestes professionnels. Pour autant, leurs perceptions ainsi que leurs points de vue peuvent être riches d’enseignement pour faire évoluer les pratiques enseignantes. Selon Pierre-François Coen (2006, p.151), les élèves devraient avoir un œil critique sur l’action de leurs enseignants, mais aussi sur la leur (juger, évaluer) afin de pouvoir développer leur métacognition et d’exercer leur « métier d’élève »¹⁸¹ (La Borderie, 1991 ; Perrenoud, 1994). Demander l’avis des élèves les conduirait forcément à prendre du recul sur les enjeux pédagogiques de l’action enseignante et, plus généralement, sur les logiques et les finalités de l’école. Dans cette perspective s’inscrit la présente enquête.

¹⁸¹ Ce concept est issu des travaux de Philippe Perrenoud ainsi que de l’intérêt porté par les sociologues sur l’école. Il désigne les obligations de l’élève en milieu scolaire, sa capacité à incorporer les attentes et les rituels de l’institution scolaire afin de construire ses apprentissages.

I- Présentation de l'enquête :

Nous avons mené une enquête par questionnaire auprès d'une population d'élèves du cycle secondaire qualifiant. Nous avons retenu un échantillon de **104** élèves, à raison de 26 élèves par classe, ceux qui avaient accepté de prendre part à notre étude parmi le public de certaines classes observées. En fait, il s'agit des élèves de **quatre** classes : deux classes de 1^{ère} année baccalauréat (Filière *Science Expérimentales*) et deux classes de 2^{ème} année baccalauréat (une de filière *Sciences Physiques* et une autre de filière *Lettres*). C'est un public d'élèves, socio-culturellement différencié, ayant passé entre 9 et 10 ans de scolarisation en langue française. Nous leur avons demandé de répondre par écrit à la consigne suivante : « *Selon vous, qu'est-ce qu'un bon enseignant de français ?* ». Il s'agit par le moyen de cette question ouverte de sonder leurs représentations et leurs perceptions concernant un **bon enseignant** de langue française. À la suite de Jonnaert et Van Boght (1999), nous pouvons dire qu'une représentation est « *une structure mentale complexe, faite de différents niveaux de relations, unissant le signifié et le signifiant en une nouvelle composante cognitive, unique, spécifique au sujet qui l'a construite* » (Idem, p. 278).

Les élèves, ayant participé à cette enquête, avaient manifesté un intérêt différencié pour répondre à la question posée. Si certains se sont appliqués à y répondre, d'autres, moins enthousiasmés, ont fait preuve de légèreté. Ces deux catégories d'élèves appartiennent indistinctement à toutes les filières et ont des niveaux diversifiés en langue française.

Nous avons recueilli un total de **565** énoncés. Les élèves avaient donné des réponses de taille différentes. Si certains ont répondu par une ou deux affirmations, d'autres ont donné une dizaine d'affirmations. Il a été décidé de regrouper les réponses en **62** « énoncés génériques » que nous avons codés ensuite, et c'est à l'aide de ce codage qu'ont été traitées les réponses des élèves. Il nous a semblé pertinent de classer ces « énoncés génériques » autour de **trois** grandes catégories que nous avons dénommé « domaines ». Par l'occasion nous avons dû ne pas tenir

compte de certains énoncés « insolites » qui sont sans enjeux pour la présente étude. Pour d'autres énoncés, nous avons hésité à les mettre dans un « domine » ou un autre, dans une « dimension » ou une autre. Cela s'explique par le fait que l'enseignement-apprentissage des langues est un processus interactif, et que dans la réalité de la pratique enseignante, les trois domaines et leurs différentes dimensions s'enchevêtrent et fonctionnent ensemble.

Pour le traitement des résultats, nous avons opté pour le logiciel **Sphinx Plus**². Ce dernier présente l'intérêt d'intégrer la conception des questionnaires au traitement statistique des données recueillies. Il offre par ailleurs des possibilités diverses pour toute enquête qu'elle soit réalisée selon une approche quantitative ou qualitative. Notre volonté est d'identifier les récurrences dans les dires des élèves afin de leur donner par la suite un sens.



Les trois grandes catégories dans lesquelles ont été rangés les énoncés génériques correspondent et réfèrent à trois domaines d'une grande importance dans la conduite de la classe dans la mesure où ils gardent leur force descriptive et explicative de la pratique et de l'activité enseignante. Ces domaines sont : « *Didactique* », « *Pédagogie* » et « *Éthos enseignant* ». Il convient à présent d'explicitier le sens que nous accordons à chacune de ces trois notions.

Si « la **pédagogie** porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonctionnelle enseignants-élèves et de l'action en situation, la **didactique** porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant » (M. Altet, reprise par Mialaret 2004). Pour les

besoins de notre recherche, nous avons forgé le concept d'« *Éthos*¹⁸² enseignant » pour rendre compte de certains aspects d'un grand intérêt en classe de langue. Nous entendons, par ce concept, la manière d'être, les valeurs personnelles ainsi que les attitudes personnelles à gérer la relation avec *l'autre* en classe. Il diffère de « *l'éthos professionnel* », proposé par Anne Jorro (2010) et qui renvoie à « *l'identité professionnelle* » reliée aux valeurs et aux normes du métier (Jorro, 2010, p. 1), ce qui implique pour le sujet un engagement socio-psychologique et axiologique dans l'activité professionnelle (*Idem*, p. 3). Pour cette auteure, « *l'éthos professionnel* » prend source dans le mot grec « *éthos* » qui suggère une double acception. Il peut renvoyer à une posture psychique qui mettrait en évidence l'attention éthique du sujet dans l'activité, ou bien, signifier une habitude, un caractère durable qui permettrait de saisir la structuration d'une identité autour de normes et de valeurs identifiées. Cela tend à montrer l'amplitude sémantique du concept. « *L'éthos enseignant* » diverge aussi du concept d'« *éthos* » proposé en pragmatique contrastive par Catherine Kerbrat-Orecchioni (2002) et qui est entendu comme « profil ou style communicationnel » ou « style interactionnel préféré » au sein d'une société donnée.

En résumé, les trois *domaines* se présentent comme suit :

- **Le 1^{er} Domaine** « **Didactique** » : Ce domaine s'intéresse aux qualités potentielles en didactique, et qui s'articulent autour de la maîtrise du contenu, sa structuration, le traitement des erreurs, ainsi que l'utilisation des supports didactiques.
- **Le 2^{ème} Domaine** « **Pédagogie** » : Ce domaine se focalise sur les qualités pédagogiques, relationnelles et interactionnelles de l'enseignant, sur le degré de maîtrise des méthodes et des stratégies transmissives.

¹⁸² Le mot *éthos* trouve son origine chez Aristote dans « le triangle rhétorique » (*La Rhétorique*) et chez Roland Barthes (1964) dans « Rhétorique de l'image » (in *Communication*, n°4) : Un article dans lequel il a étudié une image publicitaire des pâtes italiennes « *Panzani* ».

- **Le 3^{ème} Domaine « *Éthos enseignant* »** : Ce domaine rend compte des qualités requises au niveau du non verbal, des aspects de l'autorité¹⁸³, des valeurs personnelles, des attitudes à gérer la relation interpersonnelle en classe, des attitudes émotionnelles d'empathie et de bienveillance ainsi que des normes de l'éthique¹⁸⁴ professionnelle.

Après avoir ouvert cette parenthèse pour définir les trois *domaines*, il importe à présent de donner suite à notre travail. C'est ainsi que nous avons subdivisé chaque *domaine* retenu en 2 ou 3 *dimensions*, ce qui fait que les trois *domaines* englobent **sept dimensions**. Nous rendons compte ci-dessous de ces différents niveaux à l'aide d'une grille détaillée qui regroupe les 62 « énoncés génériques » les plus cités rangés par *domaine* et par *dimension* correspondante.

<i>Domaines</i>	<i>Dimensions</i>	<i>Code énoncés</i>	<i>Énoncés génériques</i>
Didactique	(1)- Maitrise du contenu	DA1	-« maitriser les connaissances disciplinaires »
		DA2	-« avoir des connaissances générales approfondies »
		DA3	-« actualiser en permanence ses connaissances »
		DA4	-« être aussi chercheur dans son domaine »
	////////	////////	////////
	(2)- Maitrise de la didactique de la discipline	DB1	-« bien planifier, préparer et structurer ses leçons »
		DB2	-« adapter son enseignement au niveau des élèves »
		DB3	-« présenter des connaissances exactes et précises »
		DB4	-« utiliser des supports didactiques variés »
		DB5	-« contribuer au développement du vocabulaire des élèves » ; « utiliser un vocabulaire riche »
		DB6	-« aider à la bonne compréhension »
		DB7	-« utiliser un niveau de langue adapté aux élèves »
		DB8	-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »
		DB9	-« parler uniquement en français »
		DB10	-« faire des corrections et tolérer les erreurs »

¹⁸³ En classe, le terme d'« **autorité** » renvoie au rôle de l'enseignant de faire respecter les normes scolaires et des rituels partagés afin de créer le climat de classe propice aux apprentissages.

¹⁸⁴ **L'éthique** est « un ensemble de principes de bonnes conduites, de règles "morales" à appliquer, qui qui sont à la base de la conduite de quelqu'un » (Larousse). C'est « une disposition psychique, une posture par laquelle l'acteur "se place du côté de l'autre" (Meirieu, 1999), s'interroge individuellement ou collectivement, sur la décision, le comportement le plus juste à adopter dans l'intérêt de l'autre, pour son bien » (Marsollier, 2018).

		DB11	-« faire des rappels périodiques des apprentissages »
		DB12	-« doter les élèves de connaissances fonctionnelles (utiles) en classe et dans leur vie en général »
		//////////	//////////
//////////	//////////	//////////	//////////
Pédagogie	(1)- Maîtrise de la pédagogie	PA1	-« maîtriser et varier les méthodes d'enseignement »
		PA2	- « savoir capter et solliciter l'attention des élèves »
		PA3	-« savoir simplifier, expliquer et transmettre l'information à tous les élèves »
		PA4	-« procéder à des reformulations, à des répétitions »
		PA5	-« varier les méthodes d'explication »
		PA6	-« innover en classe et utiliser des méthodes modernes »
		PA7	-« varier les activités en classe »
		PA8	-« proposer des activités orales inhabituelles »
	//////////	//////////	//////////
	(2)- Gestion des interactions & des relations en classe	PB1	-« établir un contrat en début d'année avec les élèves »
		PB2	-« respecter le point de vue, même erroné, des élèves »
		PB3	-« s'ouvrir aux propositions / commentaires des Es » ; « répondre aux questions et demandes émanant des Es »
		PB4	-« communiquer et dialoguer avec les élèves »
		PB5	-« s'intéresser à toutes les catégories d'élèves »
		PB6	-« donner l'occasion à tous les élèves de s'exprimer »
		PB7	-« accorder suffisamment de temps aux élèves »
		PB8	-« ne pas trop parler et monopoliser la parole »
		PB9	-« valoriser les réponses des élèves »
		PB10	-« récompenser les élèves attentifs et travailleurs »
		PB11	-« avoir le souci de faire progresser les élèves »
		PB12	-« avoir confiance dans leur potentiel à progresser »
		PB13	-« se montrer exigeant envers les élèves »
		//////////	//////////
//////////	//////////	//////////	//////////
Éthos enseignant	(1)- Gestuelle & Non verbal	EA1	-« utiliser la voix correctement »
		EA2	-« ne pas crier très fort en classe »
	//////////	//////////	//////////
	(2)- Éthos enseignant (Valeurs personnelles & Attitudes relationnelles)	EB1	-« avoir de la passion pour son métier / la matière »
		EB2	-« faire aimer la matière »
		EB3	-« être sérieux » ; « faire son travail correctement »
		EB4	-« être dynamique et actif »
		EB5	-« être motivé » ; « montrer une attitude motivante »
		EB6	-« savoir motiver les élèves » ; « semer la concurrence et l'enthousiasme parmi les élèves »
		EB7	-« éviter l'ennui »
		EB8	-« être ouvert et faire preuve de flexibilité »

		EB9	-« être compréhensif »
		EB10	-« respecter et traiter convenablement les élèves » :
			▪« respecter les élèves, les traiter convenablement »
			▪« ne pas réprimer les élèves »
			▪« ne pas déprécier / mépriser / se moquer des élèves »
			▪« préserver /protéger la face des élèves en difficulté »
		EB11	-« avoir des rapports positifs avec les élèves » ; « les aimer » ; « leur faire confiance » ; « être très proche d’eux (se comporter comme un père / frère / ami..) »
		EB12	-« être aimable, souriant et empathique » ; « ne pas s’énervé » ; « ne pas être trop sévère » ; « faire preuve d’humour de temps en temps »
		EB13	-« garder une distance dans sa relation avec les élèves » ; « être sévère »
		EB14	-« conseiller ses élèves »
		EB15	-« savoir tenir la classe » ; « avoir de l’autorité en classe » ; « discipliner / maitriser le groupe-classe »
		EB16	-« être ferme et bienveillant »
		EB17	-« éviter les conflits et les sentiments de malaise en classe » ; « rendre la séance plaisante »
		EB18	-« accorder des séances supplémentaires de soutien »
	//////////	//////////	//////////
	(3)- Éthique professionnelle	EC1	-« être crédible » ; « être honnête » ; « avoir la conscience professionnelle »
		EC2	-« être juste et équitable » ; « ne pas faire de discrimination entre les élèves »
		EC3	-« respecter le temps didactique des élèves »
		EC4	-« être bien présentable » ; « avoir une tenue soignée »
		EC5	-« fixer les limites entre vie personnelle et vie professionnelle »
		//////////	//////////

Tableau 14. Grille détaillée des « énoncés génériques » récurrents

II- Résultats de l'enquête :

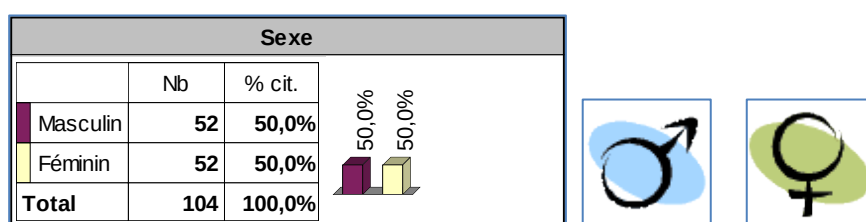
Les réponses recueillies mettent en avant la récurrence d’un certain nombre d’assertions. Certes, les élèves ne donnent pas un sens unique au terme d’« efficacité », mais leurs avis convergent vers un seul aspect, plus ou moins surprenant pour nous, mais déterminant selon eux, dans les acquisitions en classe de langue. Le domaine le plus plébiscité est : « *l’éthos enseignant* » (justice, attention, écoute, empathie, etc.).

Nous allons à présent exposer les résultats en retenant quatre variables : *Sexe*, *Filière*, *Niveau en français* et *Qualités d'un bon enseignant*. Nous avons combiné ces variables selon le besoin et la pertinence de l'assemblage. C'est ainsi que pour les objectifs de notre recherche, nous nous sommes focalisé sur la combinaison de la variable « *Qualités d'un bon enseignant* » avec les autres.

1. Analyse quantitative :

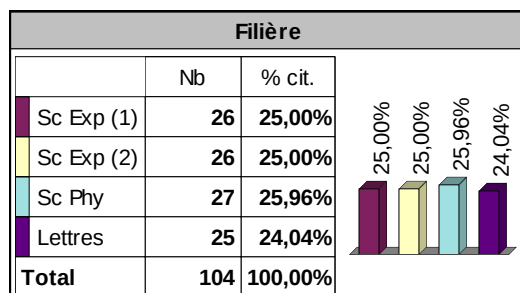
1.1. Présentation des variables :

1.1.1. La variable *Sexe* :



Les élèves ayant pris part à cette enquête sont au nombre de **104**, avec un nombre égal des filles et des garçons.

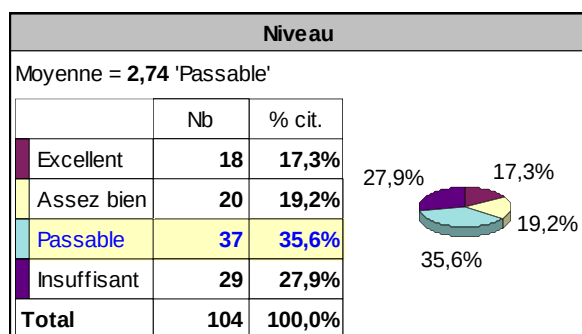
1.1.2. La variable *Filière* :



La moitié des participants sont de la filière « *Sciences Expérimentale* », l'autre moitié est partagée entre les filières : « *Sciences Physique* » représentant 26%, et « *Lettres* » avec 24% (presque le quart). Cette variable ne peut faire l'objet d'aucune analyse compte tenu de son caractère non représentatif au sein de l'échantillon, mais aussi au sein de l'enseignement au lycée puisqu'il y a d'autres

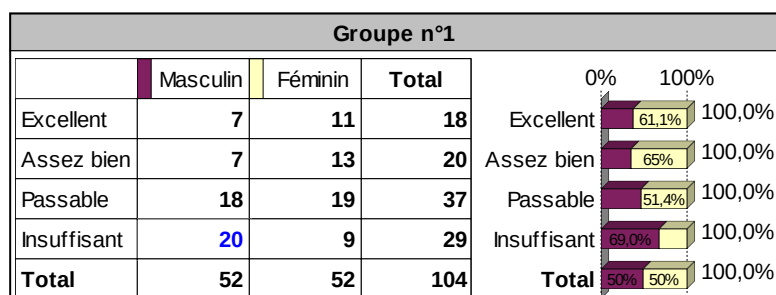
filières¹⁸⁵ non représentées dans cet échantillon. Néanmoins, nous avons tenu compte des variables : « Sexe » et « Niveau de maîtrise du français ».

1.1.3. La variable *Niveau en français* :



Cette case du questionnaire a été renseignée par les enseignants étant donné qu'ils sont les seuls à même de juger du niveau de leurs apprenants. Les deux tiers de ces derniers ont de sérieuses difficultés en langue française puisque leur niveau oscille entre « **Passable** » (de 35%) et « **Insuffisant** » (de 28%). Néanmoins, cette variable doit être croisée avec la variable « Sexe » pour gagner en pertinence, alors que la croiser avec la variable « Filière » se révèle peu productive étant donné que les niveaux des élèves tendent à s'aplanir et à ne plus dépendre de la filière.

Niveau en français x Sexe :



Le niveau en français des élèves de sexe **féminin** dépasse largement celui des élèves de sexe **masculin**. Ainsi la somme des nombre des filles de niveau « Excellent » et « Assez bien » est largement supérieure à celui des garçons. Tandis que la majorité de ces derniers est de niveau « Passable » et « Insuffisant ». Ce nombre important d'élèves ayant des difficultés à s'exprimer en français nous a

¹⁸⁵ On peut citer à titre d'exemple : la filière « *Sciences mathématiques* », la filière « *Sciences Économiques* », la filière « *professionnelle* », etc.

conduit à accepter quelques de leurs réponses rédigées en arabe – et d’ailleurs elles sont nombreuses – auxquelles nous avons accordé une traduction en français.

1.2. La variable : *Qualités d’un bon enseignant de français* :

1.2.1. Une lecture générale dans les résultats :

Les **565** affirmations recueillies se répartissent sur les **62** « énoncés génériques ». L’énoncé le plus cité est (**PA3**) (« *savoir expliquer et transmettre avec facilité l’information à tous les élèves* ») avec **54** occurrences (**9,6%**). Cependant, la somme des deux énoncés génériques (**PB5**) (« *s’intéresser à toutes les catégories d’élèves* ») et (**PB6**) (« *donner l’occasion à tous les élèves de s’exprimer* »), de par la proximité sémantique entre eux, aurait pu donner **59** occurrences (**10,44%**).

Pour les tableaux qui vont suivre et pour nos analyses ultérieures, nous remplaçons le vocable « énoncés génériques » par le terme "**valeurs**" et nous n’allons considérer que celles ayant dépassées le seuil de **10** occurrences (**1,8%**).

Les "valeurs" obtenues par ordre décroissant :

Qualités d'enseignant			
	Nb	% cit.	
PA3	54	9,6%	9,6%
EB10	47	8,3%	8,3%
EB11	40	7,1%	7,1%
EC2	32	5,7%	5,7%
PB6	31	5,5%	5,5%
PB5	28	5,0%	5,0%
EB2	27	4,8%	4,8%
EB12	26	4,6%	4,6%
DB8	24	4,2%	4,2%
EB15	22	3,9%	3,9%
EB6	18	3,2%	3,2%
PA8	18	3,2%	3,2%
DB12	15	2,7%	2,7%
EB3	14	2,5%	2,5%
PA6	12	2,1%	2,1%
DA1	10	1,8%	1,8%
EB4	10	1,8%	1,8%

Domaines	Dimensions	Nb ^{re} de "valeurs" / Dimension	Nb ^{re} d'énoncés/ Dimension	Nb ^{re} d'énoncés/ Domaine
I- <i>Didactique</i>	1)- Maitrise du contenu (DA)	04	15	91 (16,10%)
	2)- Maitrise de la didactique de la discipline (DB)	12	76	
II- <i>Pédagogie</i>	1)- Maitrise de la pédagogie (PA)	08	92	182 (32,21%)
	2)- Maitrise des interactions, des relations en classe (PB)	13	90	
III- <i>Éthos enseignant</i>	1)- Gestuelle & Non verbal (EA)	02	04	292 (51,68%)
	2)- Éthos enseignant (Attitudes relationnelles & Valeurs personnelles) (EB)	18	244	
	3)- Éthique professionnelle (EC)	05	44	
Total =		62	565	565

Tableau 16. Répartition par *domaines* et par *dimensions* des nombres des énoncés recueillis

La tendance qui se dégage de ces chiffres est que les élèves mettent en avant le domaine d'« *éthos enseignant* » plus que les deux autres domaines. Les énoncés prononcés en faveur de l'« *éthos enseignant* » totalisent un pourcentage de 52%. C'est dire que les élèves accordent une grande importance aux attitudes relationnelles et aux valeurs personnelles de l'enseignant plus que les aspects pédagogiques et didactiques.

1.2.2. Combinaison avec la variable « Sexe » :

Pour gagner en pertinence, nous avons croisé les "valeurs" obtenues avec la variable **SEXE**. Cette combinaison a généré les résultats qui figurent sur le tableau suivant :

QUALITÉS de l'enseignant ("valeurs") x SEXE[illegible]

Tableau 17. Répartition des énoncés recueillis selon la variable "Sexe"

Bien que l'échantillon soit composé d'un nombre égal de filles (52) et de garçons (52), les **filles** ont produit beaucoup plus d'affirmations que leurs camarades les **garçons** (295 contre 270). Vraisemblablement, elles sont en général plus sérieuses et plus appliquées dans l'exécution des tâches scolaires demandées. D'une part, les **garçons** insistent plus que les filles sur l'importance des rapports positifs en classe (EB11), sur l'autorité de l'enseignant et sa maîtrise du groupe-

classe (**EB15**). En revanche, les **filles** mettent en avant l'importance du respect des élèves et de la protection de leur face, c'est pour cela qu'elles affirment leur refus des actes de moquerie et de dépréciation (**EB10**). En outre, les filles réclament, plus que les garçons, justice et traitement équitable (**EC2**). Dans un autre registre, l'enseignant doit être capable, selon elles, de faire aimer la matière aux élèves (**EB2**) en proposant des activités orales inhabituelles (**PA8**). En définitive, les apprenantes sont seules à revendiquer un enseignant qui tolère les erreurs et donne un feed-back constructif (**DB10**).

1.2.3. Combinaison avec la variable « Niveau en français » :

Cependant, croiser les "valeurs" obtenues avec la variable « Niveau en français » demeure, selon nous, la disposition la plus pertinente, dans la mesure où elle permet de sonder au plus près les représentations des élèves de différentes catégories, ce qui permet d'identifier par la suite leurs besoins réels en classe. Cet assemblage a produit les résultats représentés dans le tableau suivant :

QUALITÉS de l'enseignant (ou "valeurs") x Niveau en français

Groupe n°4							
	Excel lent	Assez bien	Pass able	Insuff isant	Total	0%	100,0%
PA3	8	12	20	14	54	PA3	100,0%
EB10	4	9	16	18	47	EB10	100,0%
EB11	8	6	17	9	40	EB11	100,0%
EC2	3	5	15	9	32	EC2	100,0%
PB6	7	12	7	5	31	PB6	100,0%
PB5	3	5	14	6	28	PB5	50% 100,0%
EB2	4	7	8	8	27	EB2	100,0%
EB12	5	5	11	5	26	EB12	100,0%
DB8	3	3	11	7	24	DB8	100,0%
EB15	6	1	8	7	22	EB15	100,0%
EB6	6	2	8	2	18	EB6	100,0%
PA8	7	5	4	2	18	PA8	100,0%
DB12	2	5	4	4	15	DB12	100,0%
EB3	1	3	6	4	14	EB3	100,0%
PA6	1	3	1	7	12	PA6	58,3% 100,0%
DA1	3	2	2	3	10	DA1	100,0%
EB4	4	2	3	1	10	EB4	40% 100,0%

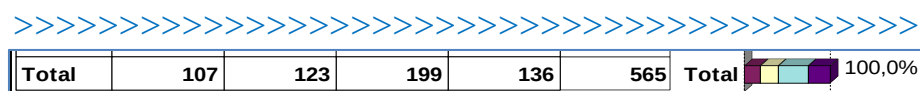


Tableau 18. Répartition des énoncés selon la variable "*Niveau en français*"

Les chiffres issus du croisement des deux variables QUALITÉS de l'enseignant x Niveau en français (voir le tableau ci-dessus), demeurent moins pertinents en raison de la non représentativité de ces catégories d'élèves au sein de l'échantillon général. Voilà pourquoi, nous avons confronté les pourcentages issus de ces chiffres ("Pourcentages en ligne") avec ceux de chaque groupe de "Niveau en français" (Pourcentages de chaque groupe de "Niveau" par rapport à l'effectif général).

	Nb ^{re} d'occurrences selon le « Niveau en français »					Valeurs (ou Qualités de l'enseignant)
Code des Valeurs	Excell (17,3%)	A. Bien (19,2%)	Passab (35,6%)	Insuff (27,9%)	Nb. cit. (Total)	
PA3	08 (14,8%)	12 (22,2%)	20 (37%)	14 (25,9%)	54	-« savoir expliquer et transmettre l'information à tous les Es »
EB10	04 (8,5%)	09 (19,1%)	16 (34%)	18 (38,3%)	47	-« respecter et traiter convenablement les Es »
EB11	08 (20%)	06 (15%)	17 (42,5%)	09 (22,5%)	40	-« avoir des rapports positifs avec les Es »
EC2	03 (9,4%)	05 (15,6%)	15 (46,9%)	09 (28,1%)	32	-« être juste et équitable »
PB6	07 (22,6%)	12 (38,7%)	07 (22,6%)	05 (16,1%)	31	-« donner l'occasion à tous les Es de s'exprimer »
PB5	03 (10,7%)	05 (17,9%)	14 (50%)	06 (21,4%)	28	-« s'intéresser à toutes les catégories d'Es »
EB2	04 (14,8%)	07 (25,9%)	08 (29,6%)	08 (29,6%)	27	-« faire aimer la matière»
EB12	5 (19,2%)	5 (19,2%)	11 (42,3%)	5 (19,2%)	26	-« être aimable et faire preuve d'empathie »
DB8	03 (12,5%)	03 (12,5%)	11 (45,8%)	07 (29,2%)	24	-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »
EB15	06	01	08	07	22	-« savoir maitriser le groupe-classe »

	(27,3%)	(4,5%)	(36,4%)	(31,8%)		
EB6	06 (33,3%)	02 (11,1%)	08 (44,4%)	02 (11,1%)	18	-« savoir motiver les Es »
PA8	07 (38,9%)	05 (27,8%)	04 (22,2%)	02 (11,1%)	18	-« proposer des activités orales inhabituelles »
DB12	02 (13,3%)	05 (33,3%)	04 (26,7%)	04 (26,7%)	15	-« doter les Es d'un savoir fonctionnel »
EB3	01 (7,1%)	03 (21,4%)	06 (42,9%)	04 (28,6%)	14	-« être sérieux » ; « faire son travail correctement »
PA6	01 (8,3%)	03 (25%)	01 (8,3%)	07 (58,3%)	12	-« innover en classe »
DA1	03 (30%)	02 (20%)	02 (20%)	03 (30%)	10	-« maîtriser les connaissances de sa matière »
EB4	04 (40%)	02 (20%)	03 (30%)	01 (10%)	10	-« être dynamique et actif »
>>>	>>>	>>>	>>>	>>>	>>>	
TOTAL	107 (18,9%)	123 (21,8%)	199 (35,2%)	136 (24,1%)	/ 565 (100%)	

Tableau 19. Répartition des taux des énoncés selon la variable "Niveau en français"

Dans le prolongement de ce croisement de variables, nous avons regroupé l'ensemble des "valeurs" obtenues suivant le *domaine* correspondant. Cette opération a engendré les chiffres et les pourcentages suivants :

Les Domaines	Nb ^{re} d'occurrence selon le Niveau en français				
	Excellent (17,3 %)	A. Bien (19,2 %)	Passable (35,6 %)	Insuffisant (27,9 %)	Total
Didactique	15 (16,48%)	25 (27,47%)	30 (32,96%)	21 (23,07%)	/ 91
Pédagogie	36 (19,78%)	48 (26,37%)	60 (32,96%)	38 (20,87%)	/ 182
Éthos enseignant	56 (19,17%)	50 (17,12%)	109 (37,32%)	77 (26,36%)	/ 292
TOTAL	107	123	199	136	/ 565

Tableau 20. Regroupement des "valeurs" par Domaines selon la variable "Niveau en français"

1.2.3.1. Les élèves de niveau « Excellent » :

(EB4) >> (PA8) >> (EB6) >> (DA1) >> (EB15)

Étant minoritaires au sein de cet échantillon (17,30 %), les élèves de niveau « **Excellent** » ont prononcé 107 affirmations (avec une moyenne de 5,94 affirmations / élève). Nous constatons que leurs énoncés couvrent, d'une manière équilibrée, les 3 domaines, avec une prédilection pour les domaines « *Pédagogie* » et « *Éthos enseignant* ».

En effet, selon eux, un enseignant doit maîtriser les connaissances relatives à sa discipline (DA1). Ils sont majoritaires à penser que les activités orales proposées en classe (PA8) doivent être valorisées aux dépens d'activités classiques (comme celles de langue). Une élève (n°06 du corpus) a déclaré qu'un cours de français ne consiste pas à « *faire que des activités de grammaire* », ni « *de remplir le tableau avec des traces écrites* » (Élève n°14 du corpus). Pour autant, l'enseignant doit donner l'occasion à tous les élèves pour s'exprimer (PB6) et « *non pas de monopoliser la parole* ». Dans ce cadre, il est appelé à programmer des pièces théâtrales, à organiser des discussions-débats, à faire préparer des exposés et à projeter des films (ou faire écouter des bandes sonores), ce qui aidera certainement les élèves à combattre la timidité, à gagner en confiance et à développer leurs compétences de compréhension et de production de l'oral. En dernier lieu, selon eux, un bon enseignant serait un praticien dynamique et actif (EB4), un praticien qui sait motiver les élèves (EB6) tout en ayant de l'autorité en classe (EB15).

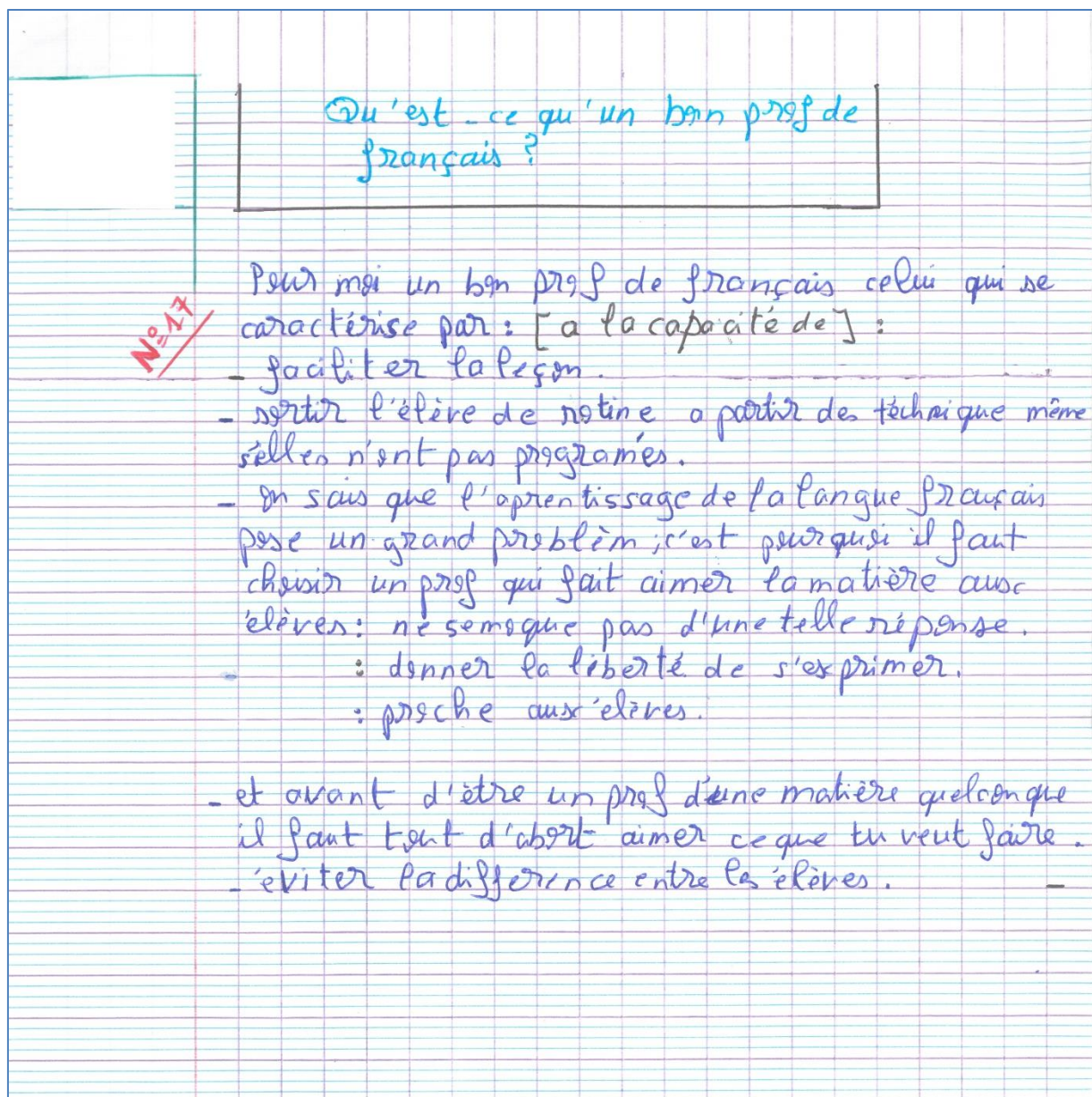


Figure 18. Réponse de l'élève n°17 du corpus (Niveau « Excellent »)

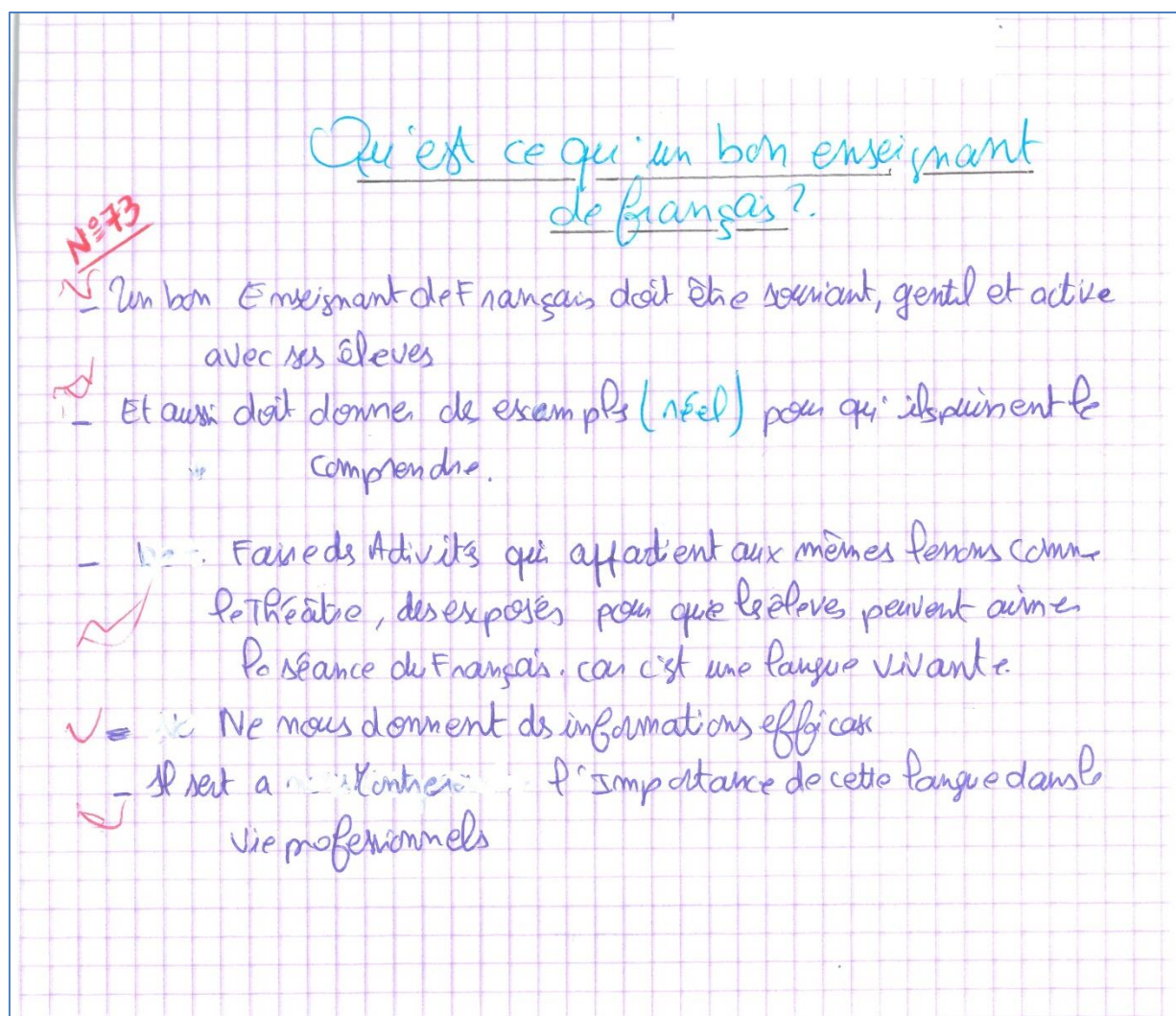


Figure 19. Réponse de l'élève n°73 du corpus (Niveau « Excellent »)

1.2.3.2. Les élèves de niveau « A. Bien » :

(PB6) >> (DB12) >> (PA8) >> (EB2) >> (PA6) >> (PA3)

Les élèves ayant un niveau « A. Bien » représentent 19,23 % de l'échantillon, avec une moyenne de 6,15 affirmations / élève. Ils ont produit des affirmations qui oscillent entre les domaines « Didactique » et « Pédagogie ».

À ce titre, ils ont tendance à penser qu'un bon enseignant doit les doter d'un savoir fonctionnel (DB12) qui leur serait utile en classe et dans la vie. Avec un degré moindre que leurs camarades de niveau « Excellent », ils pensent que les activités orales proposées en classe (PA8) doivent être valorisées aux dépens d'activités classiques comme celles de la langue. L'enseignant doit accompagner et

encourager les élèves à s'exprimer et à communiquer en classe (**PB6**). Il doit aussi être capable de leur faire aimer la matière (**EB2**).

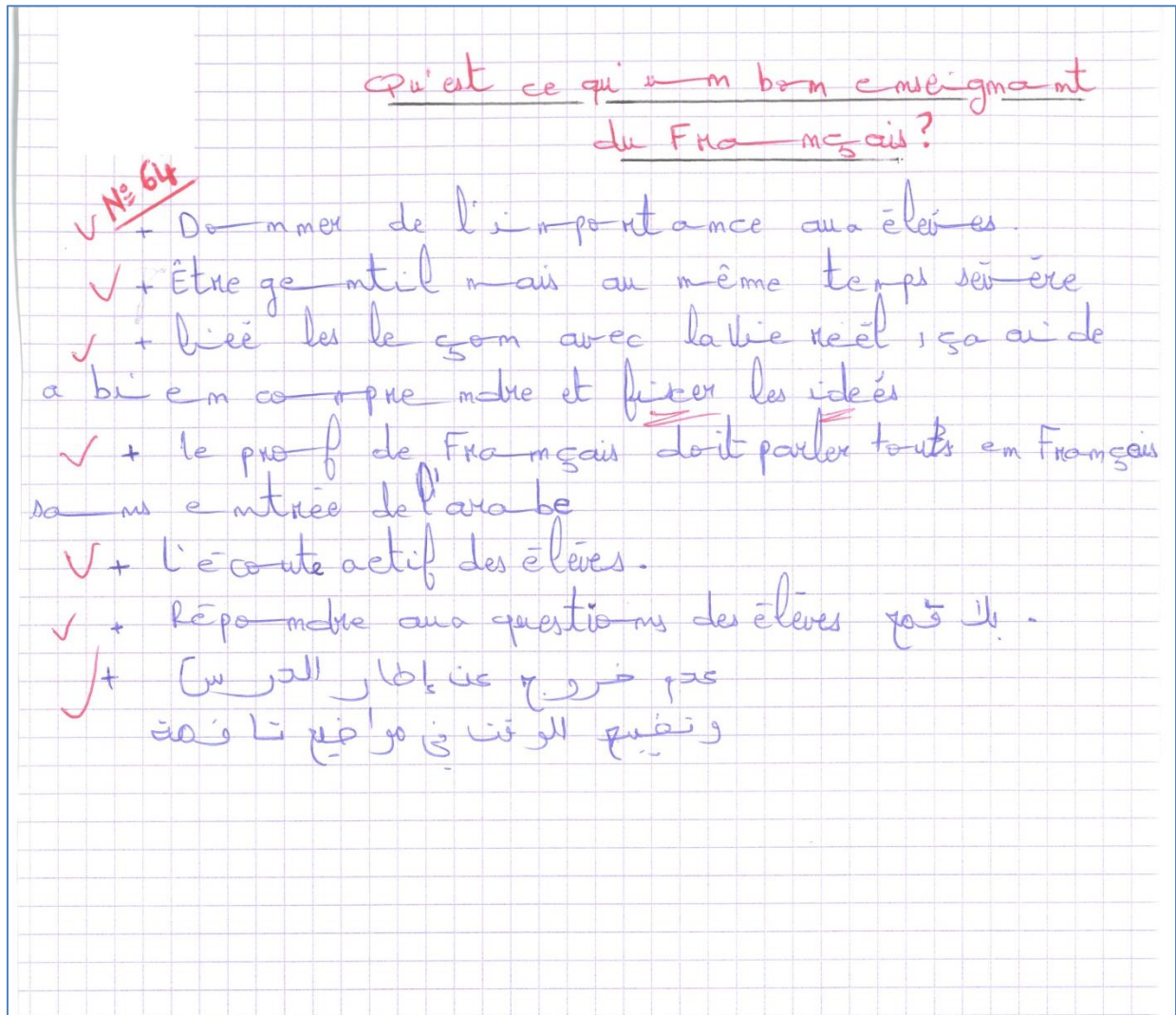


Figure 20. Réponse de l'élève n°64 du corpus (Niveau « A. Bien »)

Qu'est-ce qu'un bon enseignant de français ?

N° 100 Normalement l'enseignant de français faut être un bon homme qui a l'envie pour donner des nouvelles idées à leurs étudiants et qui aime son travail qui joue bien comme quoi c'est un enseignant, il prépare des vidéos, des images, des recherches il donne des travaux à leurs élèves, faire apprendre comment communiquer soit en classe soit avec des autres gens, il prépare ses élèves à leurs années prochaine, il peut jouer même le rôle de père en classe et l'essentiel c'est que ce maître ou bien ce enseignant faut qu'il parle bien en français et qu'il a pas des problèmes de communication avec ses étudiants, un prof qui ne peur pas énerver à cause des fautes des autres, qui donne des exemples logiques et réels en relation avec le cours, qui donne l'envie et la chance à un élève qui ne peur pas bien communiquer et bien exprimer ses sentiments en classe, qui aide ses étudiants d'écrire des expressions écrites, l'élève se timiditer en classe d'un côté négatif.

Figure 21. Réponse de l'élève n° 100 du corpus (Niveau « A. Bien »)

1.2.3.3. Les élèves de niveau « Passable » :

(PB5) >> (EC2) >> (DB8) >> (EB6) >> (EB3) >> (EB11) >> (EB12)

Puisqu'ils sont majoritaires dans cet échantillon (35,57 %), les élèves de niveau « Passable » (ou « Très moyen »), ont prononcé le plus grand nombre d'affirmations (199) avec une moyenne de 5,37 affirmations / élève. Leurs énoncés se rapportent en général au domaine de l'« Éthos enseignant ».

C'est ainsi qu'ils pensent qu'un bon enseignant doit être juste et équitable envers tous les élèves (EC2). En étant sérieux dans son travail (EB3), il

doit être capable de les motiver (EB6). Tout en étant proche d'eux (EB11), il est aussi appelé à être aimable et empathique (EB12) en déployant des marques d'affection verbale et en montrant de la compassion pour les élèves. Il est par ailleurs de son devoir de porter attention à chaque élève (PB5) afin d'identifier ses difficultés et d'y remédier par la suite. Quant à la transmission du savoir, il est appelé à apporter son explication à tous les élèves (PA3) et à recourir au besoin à la langue maternelle (DB8) pour traduire les mots difficiles.

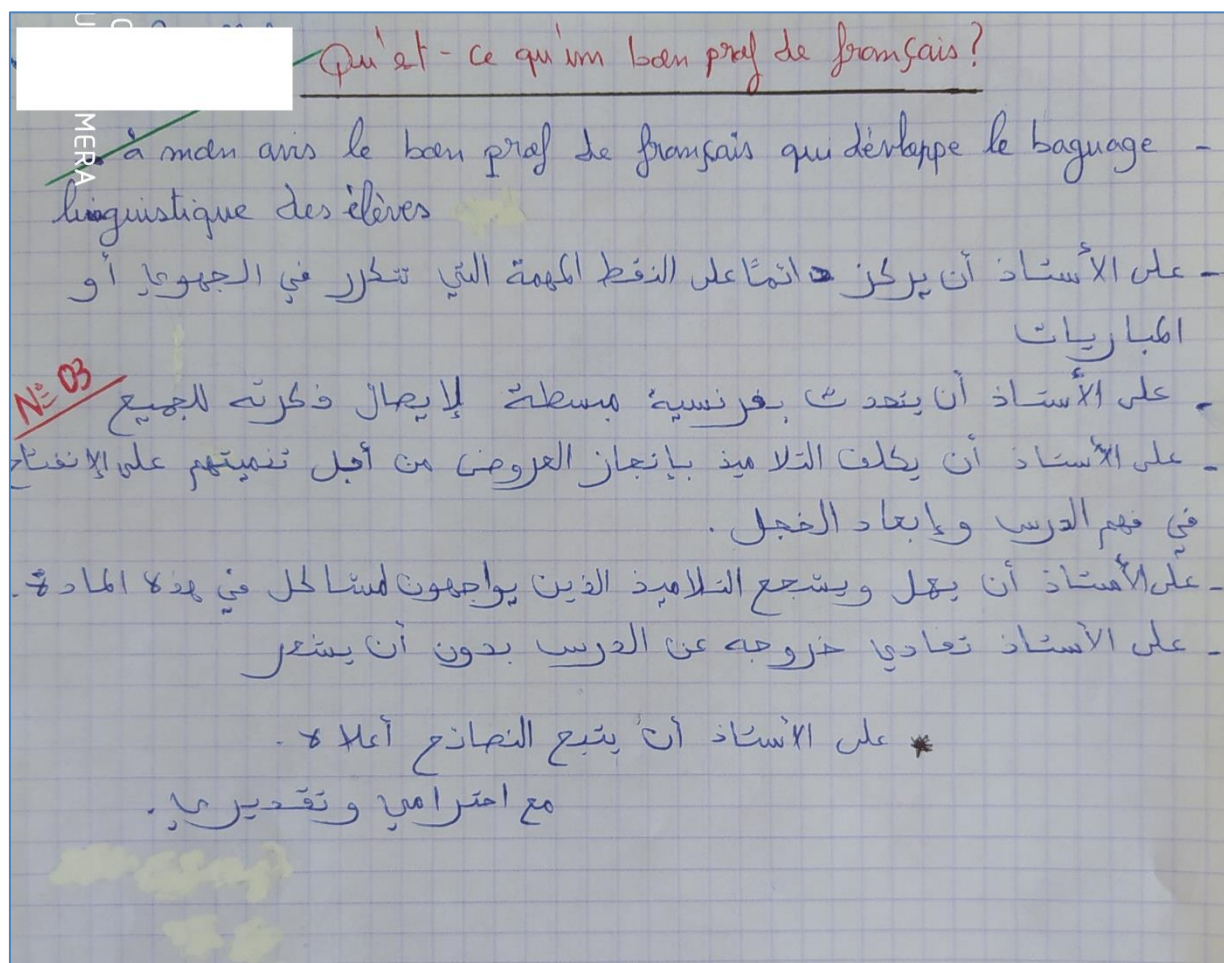


Figure 22. Réponse de l'élève n° 03 du corpus (Niveau « Passable »)

1.2.3.4. Les élèves de niveau « Insuffisant » :

(PA6) >> (EB10) >> (EB15) >> (EB2) >> (DB8) >> (EC2)

Les élèves de niveau « **Insuffisant** » représentent **27,90 %** de l'échantillon avec une moyenne de **4,68** affirmations / élève. Leurs réponses convergent aussi vers le domaine de l'« *Éthos enseignant* ».

Ces élèves en difficulté en langue française insistent sur l'usage de méthodes innovantes et modernes (**PA6**), sur la nécessité d'un traitement respectueux (**EB10**), un traitement juste et équitable des élèves par l'enseignant (**EC2**). Ce dernier est obligé de faire preuve d'autorité en classe (**EB15**), sans perdre de vue d'essayer de faire aimer cette langue à ses élèves (**EB2**) tout en recourant à la langue maternelle (**DB8**) pour expliquer et rapprocher le sens des mots et des textes abordés.

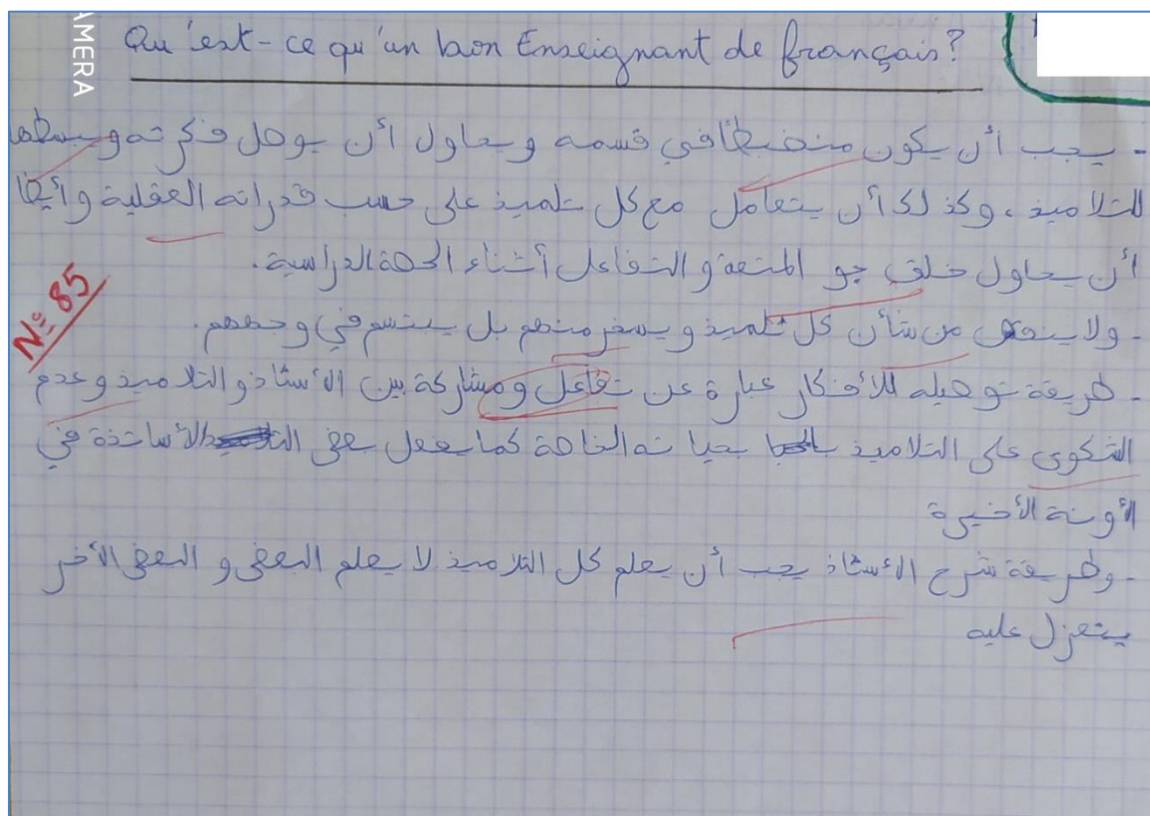


Figure 23. Réponse de l'élève n° 85 du corpus (Niveau « Insuffisant »)

Une lecture quantitative des chiffres des différentes catégories d'élèves permet de conclure que l'« *éthos enseignant* » demeure le domaine le plus sollicité. C'est dire que les élèves accordent une grande importance aux attitudes

relationnelles et aux valeurs personnelles de l'enseignant plus que les aspects pédagogiques et didactiques. Nous allons à présent emprunter une démarche qualitative dans l'analyse des résultats.

2. Analyse qualitative :

Il y a lieu de signaler que certains énoncés produits par les élèves étaient vagues et imprécis. Voilà pourquoi, il convient d'être prudent quant à la signification qu'ils peuvent prêter à certains concepts comme : *l'ouverture*, *la compréhension* ou même *l'autorité*. Certaines affirmations sont tellement empreintes de généralité qu'on peut se demander comment un enseignant peut-il « être ouvert » ou « compréhensif » ? Comment réussirait-il à « aider à la bonne compréhension » ou à « faire aimer sa matière » ou « son métier » ? Chez nombre d'élèves, la confusion entre « matière » enseignée et « métier » exercé est largement visible.

Ceci étant dit, l'analyse quantitative précédemment effectuée et la lecture des différentes affirmations nous aident à dégager **quatre** grandes orientations dans les « dires » des élèves :

2.1. L'effet-miroir de l'enseignant

Les élèves considèrent l'enseignant comme un **modèle** à suivre, ils reconnaissent son impact sur leurs conduites et leurs attitudes en classe. Selon eux, son influence est décisive concernant la *motivation pour apprendre*, le *respect mutuel* ou *l'intégrité* ... L'enseignant est une vraie source de motivation pour les élèves, et pour ce faire, il doit « montrer une attitude motivante » (**EB5**), de l'intérêt et de l'enthousiasme pour *contaminer* les élèves. De même, « il doit être honnête » (**EC1**) « **pour** servir de modèle aux élèves ». Et « **Pour** qu'il y ait respect mutuel », l'enseignant est appelé d'abord à « montrer du respect envers ses élèves » (**EB10**). L'atout majeur de l'enseignant est sa capacité à faire

communiquer son enthousiasme à ses élèves afin de créer un climat de travail propice en classe et de pouvoir les engager dans les différentes tâches.

Il y a association directe entre l'image que renvoie l'« *éthos* » de l'enseignant et la discipline enseignée. Le rapport des apprenants à la discipline et à l'enseignement en général est étroitement adossé aux comportements de l'enseignant. L'attitude de ce dernier peut être source de l'attraction comme de la répulsion des élèves pour le français.

2.2. L'ennui : une *menace* en classe de français

L'ennui est un leitmotiv qui revient souvent dans les propos des élèves. Ils le présentent comme une menace qui pèse lourd sur leur « envie d'apprendre ». Mais, pour contourner ce « malaise scolaire », ils suggèrent certaines manières de procéder et certaines postures à adopter : *dynamisme, innovation, bienveillance*, etc. « **Pour que** les élèves ne s'ennuient pas » (EB7), l'enseignant doit « être dynamique et actif » (EB4). Le vieux dicton¹⁸⁷ dit que « *l'ennui naît de l'uniformité* », c'est pour cela, les élèves avancent qu'il y a lieu « *d'innover en classe* » (PA6) et de « *varier les supports et les aides didactiques utilisés* » (DB4) (*schémas, images, documents, bande sonore ...*). Il doit, par ailleurs, « *s'intéresser à tous les élèves* » (PB5), « *faire preuve d'humour* », et par moments, « *éviter d'être trop sévère* » (EB12). Adopter de telles postures en classe permettrait sans aucun doute de contourner ce mal qui ronge l'envie d'apprendre.

Au final, il paraît clairement que les élèves sont conscients du danger que représente « le sentiment d'ennui » en classe car il contient en germes et constitue les prémices du décrochage scolaire.

2.3. Des tendances contradictoires

¹⁸⁷ Ce dicton provient vraisemblablement d'un célèbre vers d'Antoine Houdar de La Motte (1719) extrait des *Fables nouvelles* (*Les amis trop d'accord – Fable XV*) : « *L'ennui naquit un jour de l'uniformité* ».

Nous avons pu constater la récurrence d'énoncés opposés et contradictoires. Si la majorité réclame le « *recours à la langue maternelle pour expliquer* » (DB8), d'autres, au contraire, avancent qu'un enseignant doit « *uniquement parler en français* » (DB9). Plus encore, certains plaident pour un enseignant qui « *ne soit pas trop sévère* », qui ait le sens de *l'humour* et qui en « *fasse preuve de temps en temps* » (EB12), tandis que d'autres, très minoritaires, pensent qu'un enseignant doit « *être sévère et doit garder la distance dans sa relation avec les élèves* » (EB13). Un autre groupe d'élèves a une position plus nuancée à ce propos, ils croient qu'un enseignant doit être à la fois « *ferme et bienveillant* » (EB16), en d'autres termes, il doit chercher cet équilibre difficile entre la fermeté et la souplesse.

Ces affirmations montrent combien les besoins des élèves sont multiples, contradictoires et difficilement conciliables. Leurs attentes peuvent s'avérer parfois si confuses qu'on hésiterait à en accorder une signification. Cela nous amène à confirmer que le métier d'enseignant est un métier complexe, un métier « en tension » permanente, un métier en quête d'équilibre, entre exigences didactiques et écart de la règle, entre maîtrise de la classe et lâcher-prise, entre rigueur et humour, ... autant de qualités bien difficiles à rassembler, autant de ressources à mobiliser, beaucoup d'énergie à déployer et autant de remises en cause à effectuer.

2.4. Des énoncés exprimant des rapports logiques

Les élèves essaient d'attribuer une logique à leurs énoncés. C'est ainsi qu'ils construisent des discours légitimants pour justifier leurs points de vue ou montrer que leurs énoncés sont tournés vers un objectif. Outre la *causalité* et le *but*, certains énoncés sont construits pour exprimer la *simultanéité*, d'autres représentent des rapports sémantiques de *reformulation*.

Ainsi, certains énoncés rapportent comment un enseignant devrait accomplir deux faits concomitants pour gagner en efficacité. Citons, par exemple, le fait d'« *encourager les élèves à s'exprimer* » (PB6) tout « *en corrigeant leurs fautes à*

l'oral » (**DB10**) ou **en** veillant « à valoriser leurs réponses » (**PB9**). De plus, l'enseignant est appelé à « *s'intéresser à toutes les catégories d'élèves y compris les faibles* » (**PB5**) « **en** leur accordant le temps suffisant et **en** les faisant participer au cours » (**PB7**). Une élève (n°06 du corpus) reformule ses propos pour les rendre plus intelligibles en affirmant qu'un enseignant doit « *proposer des activités orales inhabituelles* » (**PA8**) « **et ne pas se contenter que des activités classiques de grammaire et de langue** ».

Par ailleurs, nous relevons **deux** grandes tendances dans les affirmations recueillies :

- D'une part, la présence des motifs « **parce-que** » (A. Schütz, 1998 ; Cicurel, 2007), et cela se traduit par une forte présence de la **causalité** ("car", "parce que" ...) pour justifier un choix ou une opinion particulière. En effet, pour certains, l'enseignant doit « *s'intéresser à chaque élève* (**PB5**) **car** *il y a des différences (des écarts) de niveau entre les élèves* ». Un autre élève pense que l'enseignant doit « *garder la distance dans sa relation avec eux* (**EB13**) **car** *la proximité des élèves menace son autorité en classe* » (**EB15**). Dans l'une des affirmations de l'élève n°83 du corpus, la deuxième partie de l'énoncé, en apparence une *reformulation* de la première, exprime en vérité un rapport de *cause* mais sans lien apparent de causalité : « *il doit faire aimer sa matière* (**EB2**), *être bienveillant impacte positivement la relation des apprenants à la discipline* ».
- D'autre part, la fréquence en grand nombre des motifs « **en-vue-de** » (*Idem*) (« pour », « pour que », « afin que » ...) indiquant qu'il s'agit d'une action finalisée, nécessairement tournée vers un objectif précis. À titre d'exemple, l'énoncé « *faire aimer la matière* » (**EB2**) est certes une réponse vague, mais elle est, en filigrane, une finalité pour laquelle tout enseignant doit œuvrer. Les élèves pensent que cela passe par l'adoption de certaines démarches, attitudes ou activités, telles que : « *être juste et équitable* » (**EC2**), « *être empathique* », « *être souriant et non sévère* » (**EB12**) ou « *proposer des activités orales inhabituelles* » (**PA8**), etc. Par ailleurs, plusieurs actes ou dispositions de l'enseignant peuvent occasionner

l'atteinte d'un autre objectif central, à savoir « *la motivation des élèves* » (EB6). Pour y parvenir, il lui suffit d'« *être aimable et sympathique* » (EB12), de faire valoir « *une attitude motivante* » (EB5), de « *valoriser les bonnes réponses des élèves* » (PB9) ou plus encore de « *proposer des activités orales inhabituelles* » (PA8). Dans un autre cadre, les « *charger d'exécuter certaines tâches et de préparer des exposés par exemple* » (PA8) leur permettra d'« *apprendre à être responsable* », de « *combattre la timidité et de développer des aptitudes communicatives* ».

Au demeurant, l'analyse qualitative des différentes affirmations nous a conduit à nous intéresser à **quatre** grandes tendances dans les « *dire*s » des élèves. D'abord, l'effet-miroir fait que l'enseignant est conçu comme un modèle pour eux. Ensuite, nous avons constaté que l'ennui demeure une menace pour élèves en classe de français. Si certaines affirmations reflètent des tendances contradictoires ou confuses, d'autres, au contraire, expriment des rapports logiques.

III- Conclusion de la troisième enquête :

Au terme de cette troisième enquête, nous avons pu apporter une réponse à notre cinquième question de recherche¹⁸⁸. Nous sommes en droit d'avancer que les déclarations des élèves se sont avérées d'une grande lucidité. D'ailleurs, les élèves ont pu concevoir et formuler des opinions bien précises sur les qualités d'un bon enseignant de français. Ces représentations recueillies pourraient éclairer la compréhension de l'agir enseignant et devraient effectivement constituer une véritable feuille de route. Ce ne sont pas seulement des représentations, mais de réels besoins en classe de langue.

Si les **filles** s'inscrivent davantage dans une posture critique et réflexive, les **garçons** se placent principalement dans une posture inconsistante, sans profondeur dans la réflexion et sans un réel intérêt pour la recherche. Les « bons élèves »

¹⁸⁸ Q5)- « Dans quelle mesure le point de vue des élèves peut-il éclairer notre compréhension de l'agir enseignant ? »

réclament le profil d'un enseignant dynamique et efficace qui leur propose des méthodes d'enseignement motivantes et intégratives, tandis que leurs camarades « en difficulté », qui sont d'ailleurs majoritaires dans les classes de français, aspirent à un enseignant attentionné, juste et équitable, qui les engage dans les différentes tâches et qui n'hésite pas à passer par la langue maternelle pour leur expliquer les mots difficiles et les textes étudiés. Pour beaucoup parmi eux, l'enseignant juste et équitable est celui qui note de manière juste, qui veille à ce qu'aucun élève ou groupe ne soit privilégié ou dénigré, qui les traite équitablement malgré leurs différences (appartenances sociales, caractéristiques externes, etc.). L'enseignant attentif est aussi celui qui se soucie de faire progresser l'ensemble de la classe, celui qui permet à chacun de se développer au mieux de ses capacités, celui qui met en œuvre des stratégies d'étayage, de différenciation pédagogique entre les élèves, selon leur progression ou leur profil. Car rien de pire qu'un enseignant « *qui ne peut pas comprendre qu'on ne peut pas comprendre* » (Bachelard).

Il s'avère donc que les élèves sont très sensibles à la qualité des feed-back de l'enseignant (John Hattie, 2009). Ces feed-back peuvent agir durablement sur eux, sur leurs rapports à l'enseignant – par l'ouverture ou la fermeture à lui –, sur leur rapport au savoir, sur leur motivation et appétence pour les apprentissages, et aussi sur leur état émotionnel et estime de soi. De même que l'absence du respect est génératrice de sentiments négatifs et de changement de comportements, les feed-back négatifs sous forme de jugements de valeur, accompagnés de paroles de mépris, de moqueries ou de critiques acerbes peuvent déclencher chez les élèves des sentiments d'humiliation¹⁸⁹ et de honte. De telles émotions ressenties par les élèves pourraient avoir des répercussions comportementales désastreuses comme : la démotivation, l'angoisse de prendre la parole, le renoncement et le repli sur soi. Chez certains, ces tensions émotionnelles peuvent occasionner un cercle vicieux de

¹⁸⁹ Les humiliations conduisent le plus souvent au sentiment d'injustice (P. Merle, 2005).

dérives de conduite : agressivité et non reconnaissance de l'autorité de l'enseignant, ce qui pourrait conduire au décrochage scolaire, au rejet de la matière¹⁹⁰ dans un premier temps et à l'abandon des études dans un second temps. Il faut avouer que le rapport des élèves à la discipline est étroitement adossé aux attitudes de l'enseignant. Tel un *ethnologue* ou un *ethnographe*¹⁹¹ qui va s'immerger dans la classe (*la tribu*), il doit être en mesure de se décentrer de ses représentations, d'essayer d'appréhender le monde intérieur des élèves (*des indigènes*), de faire preuve de bienveillance et d'« *accompagnement empathique* » (O. Zanna, 2016) afin de réussir sa mission de médiateur entre les élèves et le savoir. Au travers de sa présence corporelle et sensorielle, l'enseignant devrait manifester de l'empathie, c'est-à-dire cette capacité professionnelle qui consiste à comprendre les états mentaux des élèves (*désirs, intentions, croyances, etc.*) et à savoir mesurer l'impact de ses paroles afin que les acteurs de la classe puissent avancer de conserve.

Certes, chaque catégorie d'élèves a des besoins spécifiques, mais la majorité de ces lycéens nous rappelle que le métier d'enseignant est d'abord et avant tout un métier de relation en insistant sur l'intérêt des dispositions relationnelles de l'enseignant, et plus exactement sur l'importance de son *éthos*. Des dispositions qui peuvent être décisives dans l'entretien des mécanismes motivationnelles en classe et dans le processus d'apprentissage de la langue française. Cependant, cette relation n'est jamais acquise, elle se construit chaque jour, se construit dans la durée, et telle une plante, elle doit être constamment entretenue.

Nous constatons que ces représentations des élèves rejoignent les conclusions des travaux de John Hattie (2003, 2013) sur ce qui fait un enseignant efficace. L'auteur trouve que la qualité de l'enseignement repose sur des relations

¹⁹⁰ L'affirmation de l'élève n°56 du corpus : « *l'enseignant doit respecter les élèves et ne doit ni les réprimer ni se moquer d'eux alors qu'ils expriment une idée pour qu'ils ne décrochent et renoncent à sa matière* ».

¹⁹¹ La comparaison est ici faite avec les ethnologues (ethnographes) qui, à la fin du 19^{ème}, allaient étudier les sociétés traditionnelles.

positives enseignant-élèves, sur un climat de travail en classe basé sur la confiance et l'encouragement. Ce sont les enseignants qui donnent la parole aux apprenants et qui ont des attentes élevées pour tous les élèves, qui ont le plus d'impact sur les résultats d'apprentissage.

Pour une nouvelle vision pédagogique, il est possible d'instituer des rapports positifs avec les élèves en s'appuyant notamment sur les mécanismes d'empathie (Aden, 2014 ; Aden & Eschenauer, 2015). Il s'agit de tout un art de construire la relation dans la classe, de conserver la qualité de cette relation, de l'entretenir constamment et de la recréer à chaque instant. Ce qui implique, de sa part, un grand investissement émotionnel – bien qu'il soit très difficile pour un être humain d'être au meilleur de soi-même dans une relation au quotidien –, une quête permanente de l'équilibre et une oscillation entre « fermeté » et « souplesse ». Nous ne pouvons qu'acquiescer au point de vue d'Eirick Prairat¹⁹² (2017) qui avance que l'*éthique enseignante* doit s'adosser à trois « *vertus relationnelles* : la *justice*, la *bienveillance* et le *tact* ». Aussi faut-il rappeler que l'empathie, la bienveillance et le tact¹⁹³ sont des compétences émotionnelles et des exigences psychiques qui, d'une part, sont en cohérence avec les nouveaux apports des neurosciences affectives et sociales (C. Gueguen, 2018) et qui, d'autre part, rappellent curieusement le domaine de la Communication Non Violente (CNV), un domaine récent en psychologie qui serait théoriquement d'une grande utilité pour la formation des enseignants¹⁹⁴. Selon cette approche, la bienveillance est gage de fécondité éducative et pédagogique. Cependant, la bienveillance serait-elle

¹⁹² Eirick Prairat est professeur de philosophie de l'éducation à l'Université de Lorraine.

¹⁹³ « **Le tact** est un art de juger et une manière de se conduire respectueuse des personnes et des circonstances. Il est à la fois l'un et l'autre, un art de juger qui se prolonge dans une conduite et une manière d'être orientée et guidée par une appréciation appropriée de la situation. Le tact est une qualité qui se révèle et excelle dans le jeu des échanges et des interactions. Il nous renvoie à l'idée d'un geste adéquat ou d'une parole juste. Conscience aiguë de ce qui mérite d'être dit et de la manière dont il faut le dire mais aussi de ce qui doit être tu. » (Eirick Prairat, 2017, p. 91)

¹⁹⁴ Aux Pays-Bas, tous les enseignants reçoivent la formation en « méditation en pleine conscience » (qui apaise, aide à se concentrer, augmente les capacités de résilience et aide à avoir un meilleur équilibre émotionnel).

compatible avec l'autorité de l'enseignant, la discipline et la rigueur requise en classe ? Serait-elle une complaisance, une attitude trop laxiste qui conduirait à surprotéger les élèves, à trop « affectiver » la relation pédagogique au point de céder aux caprices des élèves ?

Certainement, la bienveillance ne se réduit pas à une posture molle mais à un équilibre qu'il convient de doser selon les variables de chaque situation. Ceci étant dit, la compétence ou l'efficacité d'un enseignant ne saurait être uniquement réductible à des facteurs personnels spécifiques liés à son « *éthos enseignant* », mais aussi à ses qualités pédagogiques et didactiques, et à son talent d'« artisan » à doser les variables afin d'affronter la complexité des situations d'enseignement.

Une autre vertu de cette enquête est qu'elle a donné l'occasion aux élèves d'exprimer leurs attentes, de développer leur posture d'« apprenant réflexif ». D'où l'intérêt de créer des espaces de paroles en classe, de réserver des séances dans la vie de classe, ne serait-ce qu'une fois par trimestre, afin d'ouvrir des « interstices » dans cette vie scolaire. Lors de ces moments, l'enseignant se prête à une « *métacommunication avec les élèves* » (Perrenoud, 2001, p.200), au cours de laquelle, il donne la parole aux élèves, s'ouvre à leurs questions, reçoit leurs propositions et leurs doléances. Ces moments d'échange avec les élèves contribuent à apaiser les tensions (D. Meuret, M. Duru-Bellat, 2009) et permettent à l'enseignant de recevoir en retour un feed-back constructif sur sa manière de conduire la classe.

La préparation au métier d'enseignant est souvent pensée sous le signe de la technicité. Il est temps que la **formation initiale** au métier s'intéresse davantage à l'*éthique enseignante* et aux « *vertus relationnelles* » qui ne devraient nullement être considérées comme des « suppléments d'âme » (H. Bergson, 1932, p. 329), mais comme des ressorts de la professionnalisation du métier d'enseignant.

C'est dans cet horizon que s'inscrit la troisième partie de ce travail consacrée aux perspectives de la recherche.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE (VII)

Ce chapitre visait à faire le point sur les représentations des élèves concernant les qualités d'un bon enseignant de français. Notre enquête était motivée par le fait que le point de vue des élèves demeure le parent pauvre des recherches sur le travail enseignant. Pour autant, leurs perceptions ainsi que leurs points de vue peuvent être riches d'enseignement pour faire évoluer les pratiques enseignantes. Demander l'avis des élèves les conduirait forcément à prendre du recul sur les enjeux pédagogiques et didactiques de la classe. Avoir un œil critique sur l'action de leurs enseignants leur permettra à la longue de développer la métacognition et d'exercer pleinement le « métier d'élève ».

Nous avons mené une enquête par questionnaire auprès d'une population d'élèves du cycle secondaire qualifiant. Nous avons retenu un échantillon de **104** élèves, à raison de 26 élèves par classe, ceux qui avaient accepté de prendre part à notre étude, parmi le public de certaines classes observées. Nous leur avons demandé de répondre par écrit à la consigne suivante : « *Selon vous, qu'est-ce qu'un bon enseignant de français ?* ». Il s'agit par le moyen de cette question ouverte de sonder leurs représentations et leurs perceptions concernant un *bon enseignant* de langue française. Nous avons recueilli un total de **565** énoncés. Notre volonté est d'identifier les récurrences dans les dires des élèves afin de leur donner par la suite un sens. Il a été décidé de regrouper les réponses en **62** « énoncés génériques » que nous avons codés ensuite, et c'est à l'aide de ce codage qu'ont été traitées les réponses des élèves. Il nous a semblé pertinent de classer ces « énoncés génériques » autour de **trois** grandes catégories que nous avons dénommé « domaines ». C'est ainsi que nous avons décliné chaque *domaine* retenu en 2 ou 3 *dimensions*, ce qui fait que les trois *domaines* englobent **sept dimensions**. Les domaines réfèrent à trois domaines d'une grande importance dans la conduite de la classe dans la mesure où ils gardent leur force descriptive et explicative de la

pratique et de l'activité enseignante : « *Didactique* », « *Pédagogie* » et « *Éthos enseignant* ». Pour les besoins de notre recherche, nous avons forgé ce concept d'« *Éthos enseignant* » pour rendre compte de la manière d'être d'un enseignant, ses valeurs personnelles ainsi que ses attitudes personnelles à gérer la relation avec *l'autre* en classe. Pour le traitement des résultats, nous avons opté pour le logiciel Sphinx Plus².

Les réponses recueillies mettent en avant la récurrence d'un certain nombre d'assertions. Certes, les élèves ne donnent pas un sens unique au terme d'« efficacité », mais leurs avis convergent vers un seul aspect, plus ou moins surprenant pour nous, mais déterminant selon eux, dans les acquisitions en classe de langue. Le domaine le plus sollicité est : « *l'éthos enseignant* » (justice, attention, écoute, empathie, ...).

Une lecture quantitative des chiffres des différentes catégories d'élèves permet de conclure qu'ils accordent une grande importance aux attitudes relationnelles et aux valeurs personnelles de l'enseignant plus qu'aux aspects pédagogiques et didactiques.

L'analyse qualitative des différentes affirmations nous a conduit à nous intéresser à **quatre** grandes orientations dans les « dires » des élèves. D'abord, l'effet-miroir fait que l'enseignant est pris pour un *modèle* pour eux. Ils le considèrent comme un modèle à suivre, un acteur ayant un impact sur leurs conduites et leurs attitudes en classe. Ensuite, tel un leitmotiv qui revient souvent dans les propos des élèves, nous avons constaté que *l'ennui* demeure une menace qui pèse lourd sur leur « envie d'apprendre » en classe de français. Mais, pour contourner ce « malaise scolaire », ils suggèrent certaines manières de procéder et certaines postures à adopter : *dynamisme*, *innovation*, *bienveillance*, etc. Enfin, si certaines affirmations reflètent des tendances contradictoires ou confuses, d'autres, au contraire, expriment des rapports logiques.

Ces affirmations montrent combien les besoins des élèves sont multiples,

contradictaires et difficilement conciliables. Cela nous amène à confirmer que le métier d'enseignant est un métier complexe, un métier « en tension » permanente, entre exigences didactiques et écart de la règle, entre maîtrise de la classe et lâcher-prise, entre rigueur et humour, ... autant de qualités bien difficiles à rassembler, autant de ressources à mobiliser, beaucoup d'énergie à déployer et autant de remises en cause à effectuer.

Certes, chaque catégorie d'élèves a des besoins spécifiques, mais la majorité de ces lycéens nous rappelle que le métier d'enseignant est d'abord et avant tout un métier de relation en insistant sur l'intérêt des dispositions relationnelles de l'enseignant, et plus exactement sur l'importance de son *éthos*. Des dispositions qui peuvent être décisives dans le processus d'apprentissage de la langue française et dans l'entretien des mécanismes motivationnelles en classe. Cette association directe entre l'image que renvoie l'« *éthos* » de l'enseignant et le rapport des apprenants à la discipline nous conduit à proposer un dispositif de formation initiale dans la dernière partie de ce travail, les perspectives de la recherche.

3^{ème} PARTIE :

Perspectives de la Recherche

« Marcheur, il n'y a pas de chemin, c'est en marchant
que se fait le chemin. »¹⁹⁵

(Antonio Machado, *Poesías completas*, 1917)

CHAPITRE VIII. RÉFLEXION(S) DIDACTIQUE(S)

Au cours de ce chapitre, nous allons nous pencher sur le volet théorique des perspectives de cette recherche. Il sera question d'examiner dans un premier lieu les contours de la *didactique de français* en tant que discipline de recherche dans le contexte marocain. Dans un second lieu, nous proposerons une discussion autour de la perspective *énactive (émergentiste)* en tant qu'approche permettant d'appréhender la **complexité** de l'action en classe de langue et des questionnements didactiques qui en découlent.

De toute évidence, la *didactique de français* au Maroc possède ses spécificités étant donné qu'elle s'intéresse à l'enseignement-apprentissage de la langue française au Maroc en tant que *langue étrangère*¹⁹⁶ ou *seconde*¹⁹⁷. Donc une approche qui diffère de l'usage de la langue française en tant que langue maternelle malgré les éventuels recoupements méthodologiques et disciplinaires. Nous proposons une réflexion autour de ce domaine de recherche aux frontières

¹⁹⁵ Une traduction de la belle formule du poète espagnol Antonio Machado (*Poesías completas*, 1917) : « *Caminante no hay camino, se hace el camino al andar* ».

¹⁹⁶ Bien que les textes soient désespérément muets et que le statut ne soit jamais clairement défini, le « **français langue étrangère** » est la dénomination qui semble emporter en filigrane l'adhésion dans les discours politiques et officiels. La *Vision Stratégique 2015-2030*, l'entoure encore soigneusement d'une ambiguïté voulue et méditée : « *langue obligatoire* » ou « *langue étrangère* » (le français et le l'anglais sont mentionnés en bloc en tant que « *deux langues étrangères* ») (p : 46-47-48).

¹⁹⁷ Dans la synthèse régionale de l'Observatoire Régional du Français dans le Monde Arabe (OREMA) pour Novembre 1999, le français doit être considéré au Maroc comme **langue seconde** et non comme **langue étrangère**, selon les trois critères qui formalisent une langue seconde : « *L'âge du début d'apprentissage du français y est précoce, l'acquisition du français est obligatoire et non optionnelle et la moyenne du nombre d'heures d'apprentissage qui est très proche de celui de la langue officielle* » (p : 107-108).

mouvantes, ce domaine à la fois passionnant et « périlleux ». Cette réflexion sera notre propre contribution au débat en cours, et au débat sans cesse renouvelé autour de la didactique des langues. Nous verrons que c'est une discipline en quête de scientificité et de reconnaissance académique vu les rapports ambigus qu'elle entretient avec les *disciplines contributoires* ¹⁹⁸. Et, partant, les volets méthodologiques et épistémologiques de ce champ de recherche sont souvent sujets à cautions. Plus encore, le discours didactique, empreint de pluralité et de discordance, reflète la diversité des postures chez les chercheurs. Dans ce qui suit, nous n'allons pas nous arrêter sur la dualité *pédagogie* et *didactique*, car nous jugeons que cet éternel débat demeure stérile et contre-productif.

I- Pour quelle Didactique de français aujourd'hui ?

Nous serons donc amené à nous interroger sur le statut actuel de la didactique de français. S'agit-il d'une science affirmée ou d'un simple domaine regroupant les *bonnes pratiques* ? S'est-elle constituée en discipline autonome ou est-elle encore en quête de maturité ? Y a-t-il un type spécifique de recherche à même de répondre aux questionnements de ce champ ? Qu'en est-il finalement de l'état actuel de la recherche en didactique au Maroc ? C'est à ces questions que nous tenterons d'apporter des éléments de réponse.

1. Didactique du français : évolution d'une discipline

La didactique de français langue étrangère et seconde (désormais DFLE/S) est une discipline relativement récente. Elle a vu le jour en France et s'est développée au sein d'institutions « marginales », comme le CRÉDIF et le BELC ¹⁹⁹ pendant une courte durée. Les publics visés ont surtout été des publics non scolaires situés dans des établissements éducatifs non officiels. Cette caractéristique lui a permis

¹⁹⁸ Appelées aussi « *disciplines de proximité* » (Puren, 2009), ou encore « *sciences de fondement* » (Narcy-Combes, 2006) : linguistique, sociolinguistique, psycholinguistique, sciences de l'éducation, etc.

¹⁹⁹ Le **CRÉDIF** : Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français ; alors que le **BELC** : Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger.

d'opérer plus librement que les didactiques travaillant sur des disciplines correspondant à des programmes et à des examens officiels.

En tant que branche de la Didactique des langues étrangères et secondes (Cuq, 2003) ou de la DLC (Galisson), la DFLES est venue succéder à la « linguistique appliquée²⁰⁰ », vers la fin des années 70, marquant ainsi un changement à la fois épistémologique et conceptuel. Cependant, il importe de rappeler les **trois perspectives**²⁰¹ qui ont, selon nous, marqué l'histoire de cette discipline : période de la *Pédagogie des langues*, période de la *Linguistique appliquée* et enfin période de la *Didactologie* (ou l'émergence de la *didactique*). La *didactologie* s'installe donc comme l'aboutissement d'une évolution, rendue possible grâce au développement d'un paradigme « ascendant » dans les recherches en didactique, un paradigme qui s'est construit sur la conviction que « *c'est dans la pratique que naît la théorie* » (Resnik citée par Bucheton, 1995, p. 207). En fin de compte, il apparaît que chaque nouvelle appellation en didactique est symptomatique d'une évolution épistémologique et / ou conceptuelle, propre à un moment donné de l'histoire de la discipline. Dans cette optique, nous pouvons dire que « *l'histoire de la discipline c'est aussi une histoire de concept* ». (Benhamla, 2012). Ceci étant dit, il convient à présent de nous interroger sur les ressorts épistémologiques de cette discipline.

2. Épistémologie et Objet d'étude en Didactique

Il faut reconnaître que l'objet didactique est fondamentalement complexe²⁰² dans la mesure où il est question de réfléchir sur le processus conjoint d'enseignement-apprentissage d'une langue. En effet, « *L'objet de recherche [en didactique], qui n'est jamais un item isolé et/ou isolable, est en fait une interaction*

²⁰⁰ Appellation calquée sur *Applied Linguistics*, arrivée en France avec la méthodologie audio-orale américaine et ses deux références scientifiques, le *béhaviorisme* et le *distributionnalisme*.

²⁰¹ Pour un développement détaillé de ces trois perspectives, se reporter à notre article (Khettab, 2016, pp. 131-132).

²⁰² « *Le "paradigme de complexité" que définit E. Morin dans différents ouvrages est particulièrement adapté à la didactique des langues* ». (Puren, 1999, Glossaire)

d'objets dans des systèmes complexes » (J-P. Narcy-Combes, 2002). Pour réfléchir sur son objet, la didactique, incapable de se suffire à elle-même, emprunte ses outils d'analyse à des disciplines appelées jadis « *de référence* », et actuellement « *disciplines contributives* »²⁰³ telles que la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique, les sciences de l'éducation, etc. Cet emprunt laisse planer des doutes sur l'originalité et la pertinence du savoir produit. Et il n'est pas un hasard que certains auteurs « *ont du mal à concevoir que les didactiques des disciplines scolaires puissent correspondre à autre chose qu'à un corpus de savoir-faire empirique* » (Puren, 2009). Ces détracteurs l'assimilent à une « science de l'imprécis » (Moles & Rohmer, 1990) car elle couvre un domaine à la fois trop vaste et trop dépendant des paramètres environnementaux.

Souffrant par ailleurs, d'une « *culture du mépris* » (Daunay, 2011, p.13) et d'un manque de reconnaissance académique, la didactique, comme discipline de recherche et de formation universitaire, peut s'inscrire dans des cursus divers²⁰⁴, ce qui entraîne évidemment une difficile lisibilité institutionnelle de la discipline. Plus encore, un grand nombre de didacticiens, moins *zélés*, paraît-il, préfèrent se réclamer non de la didactique mais de leurs disciplines mères telles que la linguistique, la psycholinguistique ou la sociolinguistique. Et du coup, le statut de la didactique se trouve fragilisé par ceux-là-mêmes qui seraient censés la défendre.

Pour d'autres auteurs, la Didactique des Langues possède des traits épistémologiques propres à son domaine. Bien entendu, la didactique ne se suffit pas, et partant, il est parfaitement légitime qu'elle recoure à d'autres disciplines pour se doter d'outils de travail. Autrement dit, la nature de ce champ complexe exige que soient prises en compte plusieurs variables enchevêtrées, à la fois d'ordre : *cognitif, langagier, social, psychologique, culturel, éducatif*,

²⁰³ Appellées aussi « *disciplines de proximité* » (Puren, 2009), ou encore « *sciences de fondement* » (Narcy-Combes, 2006).

²⁰⁴ Sciences du langage, Littérature, Communication & Nouvelles Technologies, Cognition, Sciences de l'éducation, etc.

institutionnel, etc. Ces différents constituants forment un « *tissu interdépendant, interactif et inter-rétroactif* » (Morin, 1999, p.17).

Cependant, l'emprunt théorique, qui est une entreprise hautement périlleuse, requiert de la part des praticiens beaucoup de vigilance et un souci permanent de *spécification* (Daunay & Reuter, 2008). Il y a lieu d'envisager les rapports entre la didactique et ses « disciplines de référence » non sur un registre à sens unique de l'emprunt, mais plutôt sur un mode de « va-et-vient » productif. C'est là où réside l'enjeu de l'action didactique car il importe de repenser les concepts et les démarches en fonction des contextes et des objets auxquels ils s'appliquent. Au demeurant, la **contextualisation** didactique reste un choix crucial dans les recherches car il les prémunirait contre les généralisations abusives. D'ailleurs, la didactique ne prend pleinement son sens que quand elle est contextualisée (Blanchet, 2009, p.1).

Il faut reconnaître que la lente autonomisation ou, pour mieux dire, la *reconfiguration disciplinaire* de la didactique, qui est un processus actuellement en cours, exige des clarifications théoriques et méthodologiques de la part des didacticiens. Ceci étant dit, il convient à présent de nous demander : quels sont les types de recherches en didactique ? Et Quelle serait donc la modalité de recherche la mieux appropriée à ce domaine ?

3. Quelle recherche adopter en Didactique ?

La didactique est une discipline à visée praxéologique, discipline où la pratique est à la fois le point de départ et la finalité de la recherche (Halté, 1992 ; Brassart, Reuter, 1992). Dans cette optique, la recherche en DL peut être définie comme un acte d'« *observation, d'analyse et d'interprétation des usages (ressources, pratiques, représentations) relatifs aux enseignements et apprentissages linguistico-culturels pouvant déboucher sur des propositions d'intervention* » (Blanchet & Rispaïl, 2012). Si la plupart des didacticiens optent pour la recherche-action, il n'en demeure pas moins vrai que la recherche fondamentale assure un

rôle spéculatif indispensable à la discipline en ce qu'elle lui permet de penser constamment ses objets. Cependant, avant d'explicitier ces deux tendances de recherche, il importe de clarifier une confusion récurrente, du moins pour un observateur extérieur à ce champ, tant au niveau de la pratique que de la recherche.

3.1. Confusion disciplinaire et discours pluriels

Face à l'absence d'un paradigme dominant, nous assistons à un foisonnement méthodologique, ainsi qu'à une pluralité des choix conceptuels. Une telle polysémie terminologique ne peut que semer le flou théorique. Nous relevons **trois** causes principales pour expliquer ce *kaléidoscope théorique* (Daunay & Reuter, 2011, p.15). La première est que les paradigmes scientifiques n'ont cessé d'évoluer durant ces cinquante dernières années, au point que les frontières entre savoirs et domaines scientifiques sont devenues moins étanches que par le passé. La seconde est que les didacticiens-chercheurs à l'université ont un *double ancrage*, ils proviennent d'horizons différents (*linguistique, psychologie, sociologie, études littéraires, sciences de l'éducation, ...*), d'où la production d'un discours pluriel reflétant leurs formations et leurs histoires personnelles. La troisième cause est que, à côté des chercheurs-universitaires, plusieurs acteurs peuvent revendiquer à bon droit la didactique : formateurs, enseignants-praticiens, inspecteurs, innovateurs ou concepteurs de manuel. On se rend compte parfois de l'immixtion des profanes (journalistes, politiciens, ...) dans les questions didactiques censées être réservées aux spécialistes.

Dans cette perspective, Michel Develay (1997, p. 62-63) distingue au moins trois attitudes du didacticien : « *l'attitude descriptive, l'attitude prescriptive et l'attitude suggestive* ». Bucheton, explicite cette diversité d'intervenants (chercheur, enseignant, formateur ...) en avançant qu'ils sont « *tous en même temps dans l'action et dans l'élaboration théorique. Simplement [leurs] actions, [leurs] théorisations, [leurs] modes d'objectivation ne sont pas de même nature* » (Bucheton, 2002, p. 207). Cette pluralité d'acteurs et d'espaces de travail conduit

nécessairement à une diversité des postures de recherche. Chacune de ces recherches est amenée à penser ses problèmes en vase clos dans un contexte spécifique. On assiste dès lors à des recherches juxtaposées et redondantes tant qu'il y a des discontinuités et des recommencements fréquents.

Il est à signaler que dans un domaine, où « *la culture de la capitalisation scientifique n'est pas encore très ancrée dans les pratiques des chercheurs* » (Daunay & Reuter, 2011, p.20), la vulgarisation des résultats des recherches en didactique se heurte, par ailleurs, à l'absence de réseaux communautaires en mesure de diffuser les savoirs et de mutualiser les expériences.

3.2. Les types de recherches

Comme nous l'avons énoncé plus haut, les avis sont partagés quant au type de recherche à adopter. Bien qu'il y ait différents types, nous relevons pour notre part **deux** grandes orientations, la recherche fondamentale et la recherche-action.

3.2.1. La recherche fondamentale

C'est une recherche attachée aux sphères universitaires et éloignée des directives officielles. Elle « *visé à accroître les connaissances d'un domaine, sans se préoccuper de ses applications pratiques* » (Angers, 2000, p.9). Autrement dit, en l'entamant, on ne présuppose pas des retombées pratiques qu'elle pourra avoir. Un autre trait définitoire, c'est qu'elle met l'accent sur la construction théorique soucieuse d'une cohérence interne, sans se préoccuper d'une confrontation avec le réel. Elle privilégie les postures descriptive et explicative, tout en prenant du recul pour analyser les aspects positifs, comme les dérives des dispositifs et des pratiques d'enseignement-apprentissage en vigueur. Sa finalité ultime consiste à modéliser les pratiques et à théoriser les phénomènes en vue de produire un savoir académique. Elle n'a pas de dimension normative dans la mesure où elle n'a pas à édicter des normes pour le « bon langage » ou les « bonnes pratiques ». Ce type de recherche, faiblement orienté vers l'intervention, propose rarement des dispositifs pour l'expérimentation.

3.2.2. La recherche-action

Ce type de recherche vise à expérimenter de nouveaux dispositifs d'enseignement, ainsi que le contrôle et l'évaluation systématique de ces dispositifs. Elle s'inscrit dans une démarche d'**intervention** « *impliquée* », propice à l'innovation pédagogique et au développement d'outils. Par ailleurs, la recherche-action est préconisée par un grand nombre de didacticiens de renom²⁰⁵. Selon eux, la recherche-action « *est la méthodologie de la recherche la mieux adaptée pour gérer les interrogations que suscite ce domaine* ». (J-P Narcy-Combes, 2002)

S'il y a bien divergence au niveau des finalités et des méthodologies entre recherche fondamentale et recherche-action, la didactique a fortement besoin de leurs apports théoriques et praxéologiques, pour peu que ces savoirs soient complémentaires et non prescriptifs. Ces deux versants de la recherche concourent à la compréhension des phénomènes d'enseignement-apprentissage et peuvent conduire, *in fine*, à la prise de décisions politico-institutionnelles en matière d'éducation, mais ne sauraient en aucun cas se confondre avec elles.

4. De quelques dérives dans les recherches en Didactique

Il faut reconnaître que cette discipline connaît, dès ses origines, une tension entre l'*engagement militant* qui la fonde et le positionnement *scientifique* qui la justifie. D'ailleurs, la position militante au sein des recherches en didactique des langues est un habillage assez fréquent, il convient donc de distinguer registre de la recherche et registre du politico-institutionnels, quand bien même un des soucis fondateurs de cette discipline, au moins pour certains didacticiens (Daunay & Reuter, 2008), aurait été d'« influencer » et de « transformer » les pratiques « *dans la perspective de la lutte contre l'échec scolaire* » (J.-F. Halté, 2001, p. 14). Et, l'on peut dire que « *l'idéal démocratique de Comenius est toujours présent dans la*

²⁰⁵ Pour n'en citer que quelques-uns : D. Coste, Ch. Puren, Dabène, J.-P. Narcy-Combes, D. Macaire, Manesse, Nunan, Ellis, ...

discipline » (Schneuwly, 1990, p. 24) qui s'inscrit encore et toujours au sein d'un projet social puisqu'elle ambitionne « à *promouvoir une conception nouvelle, démocratique de l'école* » (*idem*).

Par ailleurs, nous constatons dans les recherches actuelles sur l'enseignement une propension à accorder aux neurosciences²⁰⁶ une place prépondérante pour la validation des méthodes et des résultats. Ce nouveau phénomène, appelé « neuro-enchantement » (Weisberg, Keil, Goodstein, Rawson, & Gray, 2008 ; Ali, Lifshitz, & Raz, 2014), est « *une crédulité induite spécifiquement par le langage, les images ou les méthodes des neurosciences* » (F. Ramus, 2018). La tendance étant donc de saupoudrer son discours de recherche de grains des neurosciences pour accroître artificiellement la crédibilité de ses dires. Le danger consiste à introduire, comme c'est souvent le cas, la science du cerveau et la neuro-imagerie comme élément à charge ou à décharge au cours de la discussion des résultats afin d'augmenter sa force de persuasion. Il y a souvent une tentative d'« enrobage » des résultats d'une recherche, par les neurosciences car ces dernières ont une image de « science dure » qui est susceptible de susciter la fascination du public. Il y a lieu de s'insurger donc contre toute place indue accordée aux neurosciences dans les discours académiques pour dissenter sur des faits éducatifs.

Dans un autre registre, l'intuition et le bon sens du chercheur, ses croyances ou ses ressentis sont souvent de bien mauvais guides. Enseigner n'est ni une science ni un art mais une pratique qui doit être fondée sur des connaissances scientifiques et sur une évaluation scientifique. C'est pourquoi les milieux de recherches anglo-saxons adoptent *L'approche de l'éducation fondée sur les preuves en action (Evidence based Education - EBE)*. C'est d'ailleurs l'approche adoptée dans les études expérimentales ou les études longitudinales, et qui

²⁰⁶ Les neurosciences renseignent sur le fonctionnement du cerveau ainsi que sur les bases biologiques et cérébrales de certains phénomènes, tel que celui des apprentissages. La neuro-imagerie permet d'observer des processus neuro-cognitifs, des corrélats biologiques (activité électrique, variation du flux sanguin) de ce qui se passe quand un être humain réalise une activité intellectuelle. L'ambition étant de mieux comprendre les liens qui peuvent exister entre cerveau et cognition.

consistent à exposer un groupe d'élèves à une méthode ou à une pratique pendant un moment donné, pour ensuite comparer leurs résultats avec ceux d'un autre *groupe contrôle* (ou *groupe témoin*). Mais, sur une durée donnée, les élèves peuvent progresser grâce à d'autres facteurs, en général extérieurs au contexte de la classe, des facteurs biologiques (maturité des capacités cérébrales), facteurs relatifs au milieu social (implication des parents, effet positif des cours de soutien ...), etc. Malgré les vertus reconnues à ces types de recherches, les méta-analyses²⁰⁷ demeurent les approches les plus crédibles en matière d'enseignement-apprentissage (John Hattie, 2009) en raison de l'étendue de la population échantillonnée.

Les recherches en didactique souffrent aussi de certains maux. On peut déplorer que certaines démarches ou méthodes "vaudou" (Tom Bennett, 2013), soient imposées aux enseignants par leur hiérarchie, et soient présentées du coup comme salutaires. De même, certaines croyances sont érigées en dogme, tel que le fait que l'on enseigne et/ou on apprend mieux grâce aux nouvelles technologies (les TICE). L'idée que passer plus de temps en classe à utiliser ces technologies ferait progresser les élèves s'avère illusoire²⁰⁸ (Document de l'OCDE, 2015) car le recours à ces technologies en classe ne garantit pas que les élèves apprennent réellement quelque chose. Les auteurs de ce document traduisent ce constat dans la citation suivante en anglais²⁰⁹ : « *La technologie peut amplifier un excellent enseignement, mais une excellente technologie ne peut pas remplacer un mauvais enseignement* ».

La tentation est souvent forte pour les chercheurs d'apporter des données et des résultats tonitruants et en accord avec les « modes » du moment, de sur-

²⁰⁷ Une synthèse statistique rigoureuse de plusieurs dizaines d'études (Niveau de preuve très fort). Cette procédure permet de compiler les résultats de plusieurs études indépendantes et de voir si la majorité d'entre elles a la même tendance. John Hattie (2009) s'est basé sur 800 méta-analyses, rassemblant 52 637 études, qui ont été conduites sur plus de 100 millions d'élèves dans une 30 de pays.

²⁰⁸ OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the connection*. PISA, OECD Publishing. ["Connecté pour apprendre – Les élèves et les nouvelles technologies"] <https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

²⁰⁹ « *Technology can amplify great teaching but great technology cannot replace poor teaching* » (Idem).

interpréter et de faire dire aux résultats des choses qu'ils ne disent pas afin de corroborer l'hypothèse de départ tout en écartant les résultats invalidant cette hypothèse. Au demeurant, les recherches en didactique butent sur une difficulté épistémologique majeure. S'appuyant sur des pratiques et des actions fortement contextualisées, ces recherches ne peuvent donner lieu ni à des généralisations et des modélisations valides, ni encore moins à des préconisations pertinentes. Les conclusions qui en seraient déduites sont faiblement opératoires sur le terrain et dans d'autres situations. Ces recherches analysent des situations singulières mettant en jeu des acteurs singuliers dans des scénarios imprévisibles et avec des résultats émergents, et ce malgré les régularités et les ritualisations liées à la forme scolaire. Donc les résultats s'inscrivent davantage dans une posture unique où la dimension de spécificité et d'émergence est plus importante que la régularité et la généralité.

Dans ce qui suit, nous allons circonscrire notre discussion à la réalité marocaine afin de contextualiser notre réflexion sur la didactique du français en tant que discipline de recherche.

5. Didactique du français au Maroc : État des lieux d'une discipline

5.1. Le statut de la langue française au Maroc

Nul doute que l'introduction de la langue française au Maroc est étroitement liée à des facteurs historiques²¹⁰. Elle a un statut particulier dans le paysage linguistique marocain, un statut à la fois ambigu et indécis, un statut qui ne cesse d'alimenter débats et commentaires. Certes, elle bénéficie d'une position privilégiée, mais sa qualité de langue de l'ancien occupant fait d'elle un « *objet d'un enjeu idéologique* », identitaire et symbolique très controversé opposant en permanence, d'un côté, la fibre traditionnelle et passésistes de la société aux

²¹⁰ Le français « était la langue officielle au Maroc pendant le protectorat (1912-1956). Elle était considérée jusqu'aux années 80 comme la première langue étrangère enseignée au Maroc (*Recommandations pédagogiques*, 1982) » (Mabrouk, 2016). Donc, le statut du français a évolué au fil du temps, du moins au niveau officiel : de **langue officielle** sous le protectorat, elle est devenue la **première langue étrangère obligatoire** dans le système scolaire.

technocrates francophiles et aux défenseurs de la modernité (Mabrou, 2016). Depuis l'indépendance, son statut ne cesse de fluctuer, devenant, au fil des événements politico-linguistiques, de plus en plus opaque. On assiste alors à une interférence de paramètres religieux, socio-politique et économiques qui aboutit le plus souvent à des consensus mous autour de discours trop généralistes ayant trait au statut de cette langue et à son enseignement. L'inconfort statuaire de cette langue fait que différentes appellations lui sont conférées : « *première langue étrangère*²¹¹ », « *langue étrangère privilégiée* », « *langue seconde* », « *langue d'ouverture au monde* » ou « *langue d'insertion professionnelle* » voire « *langue de la réussite socioprofessionnelle* » (Benzakour, F. Gaad, D. Queffélec, A., 2000, p. 78). Jamais une langue n'a porté autant de qualificatifs, autant de mots voilés, si bien que le mot « français » incarne le paradoxe²¹² d'une langue "privilégiée" (Kh. Mgharfaoui, 2016) qui semble à la fois, convoitée et désirée, mais aussi honnie et dénigrée. Il faut dire que la langue française au Maroc, un pays toutefois multilingue, est beaucoup plus vécue que légiférée. La distorsion entre sa réalité et son officialité perdure encore dans la *Vision Stratégique 2015-2030* (Chap II, Levier 13) où la langue française oscille entre deux qualifications : « *langue obligatoire* » et « *langue étrangère* » au même titre que l'anglais. C'est ainsi qu'au cycle du secondaire qualifiant, la langue française est présentée comme « *langue obligatoire en tant que langue enseignée et en tant que langue d'enseignement de quelques contenus ou modules à court terme* » (Idem, p.48). Mais, concrètement, le système éducatif lui confère une place assez particulière, elle est la première langue vivante obligatoire à l'école, elle est désormais une langue bien ancrée, encore incontournable dans le paysage scolaire marocain. De par son aspect

²¹¹ Article 5 de la **Constitution de 2011** : « *L'apprentissage de la première langue étrangère sera introduit dès la deuxième année du premier cycle de l'école primaire* ».

²¹² « *La langue française au Maroc se caractérise par deux paradoxes : (a)- c'est une langue décriée, mais qui malgré cela, n'arrête pas de prendre de l'importance dans le paysage linguistique et pédagogique du pays ; (b)- c'est une langue de plus en plus présente, de plus en plus importante, mais aussi, de moins en moins maîtrisée, comme si son extension dans le temps et l'espace devait se payer par une insuffisance dans sa maîtrise* » (Mgharfaoui, 2016).

« *“fonctionnel” et utilitaire* » (M. Taleb, 1996, p.67) en milieu scolaire, le cours de la langue française garde une place importante à l'école marocaine. Si elle est réintégrée à partir de l'entrée scolaire 2015-2016 en tant que langue d'enseignement des matières scientifiques au lycée, à l'enseignement supérieur le français est la langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques dans les facultés et les grandes écoles supérieures. Multiples sont les finalités assignées à l'enseignement de la langue française au Maroc tous cycles confondus. Outre le fait d'être une langue d'ouverture sur le monde, elle est aussi pour les élèves un moyen de communication et de structuration de la pensée. Elle « *jouit d'une forte valeur ajoutée sur "le marché des langues" : une langue de travail et de possible réussite personnelle* » (A. Mabrou, 2016).

5.2. La didactique du française au Maroc

Au Maroc, et pour des raisons institutionnelles et historiques, on parle de DFLE/S pour désigner la didactique en tant que discipline de recherche qui réfléchit sur les pratiques de la langue française au sein des institutions scolaires. Il faut rappeler aussi que l'emploi du substantif « *didactique* » au niveau des discours, des travaux et des colloques nous paraît abusif en raison de l'imprécision et la confusion qui l'accompagne. Souvent, l'étiquette de « *didactique de français* » est utilisé pour désigner indistinctement « *programmes de français* », « *enseignement de français* », « *méthodes d'enseignement du français* » ou « *discipline de recherche* ». Cet usage confus provient certainement de la proximité sémantique entre le substantif et l'adjectif du même vocable, ce qui conduit à rendre le substantif, qui renvoie à la « *discipline de recherche* », une « coquille vide » à cause d'une assimilation excessive à son adjectif. Il convient d'être prudent quant à l'identité de l'acteur qui tient tout discours « *didactique* » en raison de l'immixtion de profanes dans les débats didactiques censés être réservés aux pédagogues et aux didacticiens.

Par ailleurs, tout porte à croire que l'incohérence de la politique linguistique au Maroc et l'ambiguïté du statut du français dans le système éducatif ont influencé et influencent encore les choix institutionnels en matière de curricula, de programmes et de démarches pédagogiques, et, par ricochet, la configuration des recherches en didactique du français.

Dans la situation du multilinguisme propre au pays, le « français au / du Maroc » a ses spécificités lexicales et prosodiques, au point de s'ériger en « variété » de la langue française. Il y a lieu de reconnaître cette réalité linguistique et cette dynamique endogène, d'accepter le fait que le français est aussi une des langues du Maroc tout en essayant de se l'approprier comme telle. Cette langue est très présente dans l'espace public marocain : dans l'espace urbain, l'environnement médiatique et la vie socio-économique. Voilà pourquoi l'école ne doit pas nourrir la rupture ni entretenir un hiatus complémentaire, en s'acharnant à enseigner un français éloigné des usages endogènes. Néanmoins, sous le poids de l'héritage historique et la proximité entretenue entre systèmes éducatifs français et marocain²¹³, les programmes et les approches didactiques ont souvent été inspirés des programmes français et étroitement conçus dans une optique de « français langue maternelle » ou de « français langue étrangère ».

Au lycée, Il faut dire que pendant longtemps²¹⁴ les recherches en didactique du français se sont positionnées entre *didactique des langues* et *didactique des disciplines* notamment *scientifiques* (M. Sadiqui, 2016). Les programmes mettaient en avant une approche fonctionnelle pauvre et largement décontextualisée, une approche de la langue qui consistait à établir les liens directs entre l'enseignement/apprentissage du français au lycée et les contenus relatifs aux disciplines scientifiques. Dans la foulée de la réforme de (2002), les programmes de (2007) marquent le retour en force du « *texte littéraire* » avec son arsenal didactique (projet, séquence, lecture méthodique / analytique, langue intégrée ...).

²¹³ Certains acteurs éducatifs gardent une relation affective avec la langue française (formation, stages en France ...).

²¹⁴ La période couvrant les programmes relatifs aux *Instructions Officielles* de (1987) et aux *Recommandations Pédagogiques* de (1994).

C'est un choix qui illustre la transposition hâtive de l'enseignement du français *en France* des années 1990, le transfert d'un modèle didactique forgé dans un tout autre contexte, « *sans, probablement, avoir fait l'objet d'une adaptation au contexte d'enseignement marocain, tant au niveau du choix des textes que du choix des méthodes* » (Bourdereau, 2006, p. 29). L'habillage didactique qui a longtemps prévalu²¹⁵ a été calqué sur les schémas de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) qui répondent le plus souvent à des besoins langagiers et communicatifs, parfois sans un réel intérêt pour les élèves marocains.

Adopter une approche centrée sur un « français de France » idéalisé ou plus encore sur un enseignement purement FLE occulterait à notre sens des pans essentiels des rapports des marocains à la langue française. « *Les deux démarches se neutralisent, en quelque sorte, dans leur commune incapacité à porter et à fortifier un français du Maroc vivant et dynamique, également éloigné de toute nostalgie vaguement révérencieuse envers le français de France et de la pâle neutralité d'un FLE passepartout et aseptisé, envisagé dans sa seule dimension communicative* » (Idem, p. 30).

De nos jours, les acteurs de la recherche en didactique au Maroc sont de **trois** ordres : « *institutionnels, scientifiques et associatifs* » (Mabrou, 2013). Cette pluralité d'acteurs et d'espaces de travail conduit nécessairement à une diversité des postures de recherche. Ces acteurs opèrent au sein :

- des Établissements universitaires où les enseignants-chercheurs sont souvent de formation linguistique et/ou littéraire ;
- des Centres de formation initiale aux métiers de l'enseignement ;
- du Réseau des Instituts français où différentes actions sont menées en matière de formation ;
- d'Associations telle que l'AMEF²¹⁶, ses rencontres annuelles et notamment ses universités d'été.

²¹⁵ Dans les *Instructions Officielles* de 1987 ainsi que dans certains programmes de l'école primaire.

²¹⁶ L'Association Marocaine des Enseignants de Français.

Il importe de souligner que le REMADDIF²¹⁷, un réseau installé depuis 2013 par l'Institut Français du Maroc (IFM), a pour objectif de renforcer la recherche en didactique du Français Langue Étrangère à travers son colloque annuel et ses multiples actions, afin de répondre aux enjeux de l'enseignement du / et en français dans le système éducatif marocain. Outre l'appui méthodologique proposé aux doctorants engagés dans ce programme, ce réseau aspire à rassembler la communauté scientifique impliquée dans les recherches en didactique du français pour mutualiser les expériences, à soutenir les structures de recherche universitaires, et enfin à nouer des partenariats au niveau national et international. D'ailleurs, son dynamisme laisse présager qu'une communauté didactique est en cours de constitution.

En matière de publications, outre mémoires, thèses et actes de colloques, on signale de temps à autre des publications individuelles à orientation pédagogique. Les publications produites s'intéressent à la pratique et à l'enseignement apprentissage du français allant du cycle primaire à l'Université. Si la recherche-action semble la méthodologie qui remporte l'adhésion des chercheurs, les choix des thématiques de recherche oscillent entre : « *texte littéraire* », « *l'écrit* », « *l'oral* », « *grammaire* », « *français de spécialité* », « *innovation et nouvelles technologies (NTICE)* », « *pratique enseignante* », « *interculturel* », etc. Si certaines productions présentent une langue d'écriture bien ancrée dans la didactique, d'autres, en revanche, ont une langue d'écriture empreinte de généralité et de subjectivité.

Si l'état de santé de la recherche dans un domaine se mesure à l'aune du dynamisme des publications et des revues spécialisées, on déplore toutefois la rareté de revues spécialisées en didactique, et notamment l'absence d'une version

²¹⁷ **REMADDIF** : Réseau des **M**asters et **D**octorats en **D**idactique du **F**rançais Langue **E**trangère. Il offre aux étudiants marocains, qui se destinent aux carrières de l'enseignement, « *l'opportunité de suivre leurs travaux de doctorat en co-tutelle ou en codirection, de rencontrer leur directeur français, de participer à des événements scientifiques en France, et d'avoir accès à une documentation de référence, dans des laboratoires ou des bibliothèques universitaires* ». <https://if-maroc.org/etudier-en-france/bourses/etes-doctorant-futur-doctorant/appel-a-candidatures-remaddif/>

locale de la revue *Synergie*²¹⁸, en regard de nos deux proches voisins, l'Algérie²¹⁹ et la Tunisie, qui disposent de leurs versions locales de la revue, et ce, respectivement, depuis 2007 et 2009.

En vérité, et en l'état actuel des choses, la didactique du français au Maroc n'est encore qu'à ses balbutiements pour ne pas dire qu'elle est à l'état embryonnaire. Il y a lieu en effet d'affirmer que le statut de la langue française ainsi que les modèles réservés à son enseignement restent à clarifier et à redéfinir.

Mais sans attendre que ces deux conditions soient remplies en amont, nous croyons que cette didactique doit être (ré)inventée par la communauté des chercheurs. En dépit de la pluralité des acteurs, de la diversité des postures et des espaces de travail et des attitudes qui en découlent (descriptive, prescriptive et suggestive), ces acteurs doivent définir les objectifs et les contours de cette discipline en raison de la tension inéluctable à laquelle elle est soumise, entre la demande sociale et les sollicitations hic et nunc, d'une part, et l'exigence scientifique qui implique une prise de distance, d'autre part.

6. Conclusion :

Nous avons vu, à travers ces lignes, que la DL est un champ d'étude qui présente plusieurs tensions. Il y a diversité des postures qui conduisent à une conception plurielle de ce champ par les acteurs. Si les chercheurs forment une communauté disparate, il n'en demeure pas moins vrai que les tensions entre théorie et pratique, entre distanciation et implication, entre rigueur scientifique et engagement militant, entre exigences institutionnels et positionnement scientifique, entre contextualisation et généralisation, sont des facteurs qui fragilisent la discipline. Il reste à préciser enfin que le caractère non stable et évolutif de la

²¹⁸ Le Réseau des revues *Synergies* du **GERFLINT** (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale) est un bouquet d'une trentaine de revues de Sciences Humaines et Sociales et de Didactologie des Langues et des Cultures. <http://gerflint.fr/Base/base.html/>

²¹⁹ La revue *Synergies Algérie* était à son 27^{ème} numéro en 2019.

discipline fait dire à Jacques Cortès²²⁰ que la didactique est bel et bien « *une discipline en construction et reconstruction permanentes* », une discipline qui doit être constamment repensée et reconstruite, car elle « *n'est pas un corps de réponses constituées à des questions prédéfinies, mais un art du questionnement permanent à la fois personnel et collectif* » (Galisson & Puren, 1999, p.7) et « *à défaut de solution définitive, il convient de poser et de reposer les problèmes* » (Paul Imbs, 1956)²²¹. Les démarches didactiques doivent être soumises en permanence du doute et du questionnement scientifique.

C'est là, à notre avis personnel, une de ses faiblesse, mais également une de ses forces, car cette situation offre au jeune chercheur, que nous sommes, une « chance historique » de nous former et de créer un espace d'autonomie intellectuelle au sein d'une discipline dont les indéterminations et les hésitations épistémologiques nous laissent une importante marge de liberté. Que faire de cette situation disciplinaire ? Il convient de dire dans les mots de Christian Puren (2010, p. 15) que nous devons « *en faire notre miel* », faire preuve de créativité didactique en étant capable de produire et de défendre des idées nouvelles, innovantes et originales. C'est dans cet horizon que s'inscrit cette troisième partie de ce travail réservée respectivement à une perspective théorique et une autre pratique.

Au demeurant, l'avenir de la didactique, comme champ autonome de recherche susceptible d'apporter des connaissances spécifiques, est tributaire de la capitalisation des recherches, du travail en synergie, de l'instauration d'un dialogue entre universitaires, formateurs, décideurs et praticiens. Certes les différents points de vue paraissent antagonistes et exclusifs, mais ils semblent perméables au partage scientifique. C'est bel est bien donc la carte de la complémentarité et du dialogue qu'il convient de jouer. Tous ces acteurs sont appelés à harmoniser les concepts et neutraliser les approximations. Tel est, à notre sens, le défi que doit relever actuellement la didactique au Maroc et ailleurs. Il s'agit d'entretenir entre

²²⁰ Dans la Préface de la Revue *Synergies Algérie* n° 15 – 2012.

²²¹ Dans l'avant-propos de la thèse de Paul Imbs publiée en 1956 et qui avait pour titre « *Les propositions temporelles en ancien français, la détermination du moment* », Belles Lettres, Paris.

les différents acteurs des « *relations fructueuses et dépassionnées* » au lieu de la *défiance* et du *déni mutuel* (Perrenoud, & al., 2008) car, en définitive, tout didacticien ambitionne d'apporter sinon des solutions, du moins des éléments d'intelligibilité des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Nous croyons que dans un contexte marocain, foncièrement multilingue, nous avons besoin de redéfinir objectivement et scientifiquement le statut du « français au / du Maroc » au sein du « marché linguistique » national, ainsi que les approches accordées à son enseignement. Cette langue qui demeure une des langues du Maroc, une « variété » de la langue française, vivante et dynamique, très présente dans la vie des marocains, et il serait un leurre de la considérer autrement. Dans cette perspective, la didactique, à son tour, reste encore à (ré)inventer et à construire. Nous souhaitons que la généralisation des Filières Universitaires d'Éducation apporte le dynamisme et le souffle nécessaires à *la didactique*.

Devant la complexité de la pratique enseignante, faut-il repenser la recherche en didactique dans de nouveaux paradigmes ? Ou plutôt faut-il réinventer la didactique ? Nous allons dans les lignes qui suivent discuter de l'approche *émergentiste* et plus exactement de la perspective *énactive* qui semble selon nous d'une grande pertinence dans le traitement des questionnements didactiques car elle permet d'approcher de manière empirique la **complexité** de l'action en classe.

II- De l'intérêt du paradigme *Émergentiste* en Didactique des langues

1. Présentation du paradigme *émergentiste* (*énactif*)

Le courant *émergentiste* a amorcé un changement radical dans la manière d'appréhender la cognition humaine. D'ailleurs, adopter une conception *émergente* de la cognition rend imprévisible toute activité cognitive et, par conséquent, tout comportement, même si l'on peut disposer parfois d'une bonne connaissance de la

situation. Ce courant a été porté par « *la triple révolution quantique, biologique et informatique (qui) a changé notre regard sur ce que nous appelons le "réel"* » (Trocme-Fabre, 2013). Le paradigme quantique a mis en avant la complexité du vivant²²² et par contrecoup, il a dévoilé les limites et les insuffisances du positivisme (monodisciplinarité et focalisation sur les liens de causalité) et de la pensée binaire. La neurobiologie a mis au jour la plasticité du cerveau ainsi que les liens étroits entre le biologique, l'affectif et le cognitif, dépassant et rendant caduque l'opposition dualiste entre l'inné et l'acquis. Dès lors, le concept d'émergentisme²²³ « *s'appuie sur l'observation des propriétés physiques, chimiques ou biologiques du vivant qui montrent que tout système complexe auto-produit des propriétés nouvelles. Celles-ci transforment le système et le font évoluer, de façon imprévisible, à différents niveaux de son organisation* » (Aden, 2017, p.1).

Le paradigme de l'énaction²²⁴ est présenté par Francisco Varela²²⁵ (1996) comme une extension de l'émergentisme. Influente sur plusieurs disciplines, cette

²²² Le langage est une propriété du vivant.

²²³ Pour définir le vocable "émerger", la *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (O'Connor et al., 2015, en ligne) propose pour l'anglais cette définition : « *Emergent entities (properties or substances) 'arise' out of more fundamental entities and yet are 'novel' or 'irreducible' with respect to them. (For example, it is sometimes said that consciousness is an emergent property of the brain)* ».

[=> Traduction possible en français : « *Les entités émergentes (propriétés ou substances) "émergent" d'entités plus fondamentales et sont pourtant "nouvelles" ou "irréductibles" à leur égard. (Par exemple, on dit parfois que la conscience est une propriété émergente du cerveau)* »]

²²⁴ « *Nous proposons le terme d'énaction [de l'anglais to enact : susciter, faire advenir, faire émerger], dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde* ». (Varela et al., 1993 : 35)

²²⁵ **Francisco Varela** (1946-2001) est un neurobiologiste et philosophe chilien. Il a étudié la biologie à Harvard, puis il est rentré à Santiago au Chili pour mener des recherches avec Humberto Maturana. Il a découvert la phénoménologie européenne de Husserl, Heidegger et Merleau-Ponty durant les séminaires de philosophie auquel il assistait au Chili durant sa formation scientifique (l'importance de « l'expérience vécue » pour ces auteurs). Il a aussi été formé à la méditation bouddhique. Il a réussi subtilement à établir des ponts entre la philosophie et les sciences cognitives en élaborant une proposition méthodologique, la neurophénoménologie (Varela, 1996), dans laquelle il institue une relation étroite entre deux méthodes : l'observation de substrats neuronaux des actes cognitifs et une exploration phénoménologique de l'expérience humaine (l'expérience consciente). Exilé en 1973, il revient au Chili en 1980, puis s'installe à Paris, où il résidera jusqu'à son décès prématuré. Il a laissé en jachère un projet scientifique inédit et largement inexploré.

thèse, philosophiquement forte, interroge la cognition humaine et les modèles construits autour d'elle. « *La perspective éactive s'est développée à partir d'une constellation de théories des systèmes complexes* » (Aden, 2017, p.2), et plus exactement à partir d'une réflexion sur la complémentarité entre les neurosciences, la linguistique et l'informatique. *L'éaction* prend en compte « *le contexte immédiat et les effets de l'historique biologique et culturel sur la cognition et sur l'action* » (Varela, 1996, p.119). Selon cet auteur, la connaissance n'est pas pré-donnée mais elle émerge d'un mécanisme appelé « couplage structurel » qui consiste à une interaction et un double flux d'action/perception du sujet et de son environnement. Cette nouvelle perspective rend caduque la conception traditionnelle de la connaissance qui consacre « l'homme ordinateur » devant se représenter le monde d'une manière ou d'une autre pour agir.

La perception d'un nouveau sens résulte de la collaboration du corps et du cerveau en action (Varela, 2002, p.166). Conçu ainsi, le cerveau n'est pas un ordinateur mais un système intégré à notre biologie et il n'est pas possible de comprendre la cognition si l'on s'abstrait de son incarnation (*idem*). Ainsi, toute forme de mentalisation est incorporée (*embodied*) dans la mesure où le cerveau est une partie du corps. Cette primauté de la perception et du rôle du corps en action au sein de la cognition humaine confirme l'ancrage phénoménologique²²⁶ de la théorie éactive.

2. L'intérêt du paradigme éactif pour la Didactique des langues

Parler du concept émergentiste en didactique des langues (DL) peut surprendre plus d'un dans la mesure où il constitue un tournant épistémologique majeur. Néanmoins, la complexité du domaine d'enseignement-apprentissage des langues (Nicolescu, 1996) représente un vrai défi pour tout chercheur car elle va bien au-delà du champ de la didactique des langues ou des sciences du langage.

²²⁶ L'intérêt de la prise en compte du sens construit par le sujet dans le moment de son action (Varela & al. 1993, Vermersch, 2012).

L'*énaction* est « un paradigme de la connaissance dans lequel le langage tient une place centrale car il constitue la sève qui nous relie aux autres, à la connaissance du monde et à la connaissance de soi » (Aden, 2017, p.8). Si le corps en action et la perception dans la cognition ont un rôle déterminant, l'acte de langager associé à l'affect ont aussi une place primordiale pour le développement de l'humain. Le paradigme de *l'énaction* souligne la conviction que le sujet ne découvre le monde qu'à travers ses interactions avec lui et qu'il est incapable de se représenter ce qui lui est extérieur. D'ailleurs, le langage est une des propriétés du vivant dont la complexité est un principe organisationnel. Ce qui implique une appréhension transversale et une approche transdisciplinaire en vue de démêler les différents éléments dans un domaine évolutif et imprévisible. Cette approche transdisciplinaire entre en résonance avec nos soucis et nos questionnements de jeune chercheur en didactique. Mais comment s'y prendre ?

Repenser la recherche en didactique dans le paradigme *énactif* (émergentiste) impliquerait de toute évidence la prise en compte de nouveaux outils de collectes et nouvelles méthodes d'analyse. Gérer les données obtenues dans un tel paradigme, suppose, selon nous, un travail d'équipes pluridisciplinaires. Une telle approche aura nécessairement recours à des méthodologies de recherche mixtes (*mixed methods research*, Dörnyei, 2007) qui n'aboutissent pas à des vérités, mais simplement à des pistes de réflexion. La transdisciplinarité aura donc au sein de cette perspective une portée critique et transgressive.

En étudiant *l'agir enseignant* on relève des pratiques qui « émergent » qu'on ne saurait qualifier uniquement de *langagières*, mais aussi de *comportementales*. Ces comportements relèvent d'un système émotionnel et d'une perception de soi en rapport avec une situation (contexte) donnée à un moment donné, où l'acteur mobilise des schèmes de pensée particulières et des routines d'action(s) (Piaget, 1970 ; Claverie, 2010) en lien avec son histoire personnelle, physique et sociale. Autant d'éléments qui aillent conjointement au-delà d'un travail axé sur la «

langue ». Ce qui justifie notre intérêt pour *la gestuelle* dans notre approche de *l'agir enseignant*. L'agir s'avère donc une pratique fondamentalement contextualisé, historicisé, et instable en raison des variations conséquentes puisqu'au-delà de l'universalité de certains processus neurophysiologiques, le vécu des acteurs les rend très différents, même dans des contextes proches. C'est ainsi que le poids des contextes et des parcours empêche toute tentative pour généraliser les résultats ou universaliser les conclusions.

La non-linéarité des faits de la classe puisque l'on ne peut mesurer une évolution des apprentissages, comparer la progression de élèves, évaluer des effets extrinsèques d'un dispositif sans prendre en compte la variabilité et la temporalité de chacun des éléments de la situation envisagée. Bien qu'il soit possible de repérer des invariants qui semblent indiquer des tendances dans les pratiques ou dans les styles, rien ne permet d'envisager que ces effets soient reproductibles à l'identique dans d'autres contextes. Ce qui a été valable à un moment donné, ne l'est peut-être pas pour une autre temporalité, car chaque sujet *énacte* le réel de manière unique. L'analyse du fonctionnement de l'agir enseignant dans sa complexité ne peut être concluante que si elle met en œuvre l'articulation de plusieurs variables personnelles, processuelles et contextuelles en interaction qui sont relatifs à l'enseignant, à l'élève et à la situation. Une *approche systémique* prenant en compte les différentes dynamiques internes et externes de l'action enseignante gagnerait davantage en efficacité en articulant différentes dimensions. Dans cette perspective, parmi les approches qui ont fait leurs preuves sur le terrain, citons l'« analyse plurielle » de M. Altet (2002) qui est une approche pluridisciplinaire croisée du processus enseignement-apprentissage situé, s'appuyant sur la saisie de plusieurs dimensions : *relationnelle, pédagogique, didactique, épistémique, temporelle* et *psychosociale* à l'œuvre dans une pratique de classe.

En faisant de l'art d'agir le synonyme de l'art d'apprendre, ce paradigme ne peut que sous-tendre notre conception de l'acte d'enseigner. Notre vœu est que ce

paradigme formerait la matrice disciplinaire d'une nouvelle approche en didactique ou une méta-théorie du domaine, et que le chemin qui va de la recherche fondamentale à la recherche appliquée en didactique sur ces questions *émergerait* bientôt.

Repenser la recherche en didactique dans le paradigme *énactif* (*émergentiste*) impliquerait de toute évidence une appréhension transversale et une approche transdisciplinaire en vue de démêler les différents éléments dans un domaine évolutif et imprévisible. C'est une approche qui fait appel à la pensée complexe (Morin, 1999) pour appréhender un domaine plein d'incertitude. Ce qui met en avant la primauté de la perception, le rôle du corps en action, et leur interaction permanente avec le contexte, dans l'agir enseignant en classe de langue.

Le paradigme de *l'énaction* souligne les rôles déterminants du langage et des affects, du corps en action et de la perception dans la connaissance du monde et de soi, et du coup dans l'apprentissage du métier d'enseignant. C'est en convoquant la combinaison interactive de ces éléments cités que nous proposerons dans le prochain et dernier chapitre des pistes pour une formation à *la gestuelle enseignante* en tant que perspective pratique dans notre travail de recherche.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE (VIII)

Au cours de ce chapitre, nous nous sommes penché sur le volet théorique de notre perspective de recherche. Cette réflexion se veut notre contribution au débat autour de la didactique des langues. Il a été question d'examiner, dans un premier temps, les contours de la *didactique du français* en tant que discipline de recherche dans le contexte marocain, et dans un second temps, de discuter de la perspective *émergentiste (énactive)* en tant qu'approche capable d'appréhender la **complexité** de l'action en classe de langue et des questionnements didactiques qui en découlent.

Nous avons vu que la *didactique du français* est une discipline en quête de scientificité et de reconnaissance académique vu les rapports ambigus qu'elle entretient avec les *disciplines contributives*. En effet, l'objet didactique est fondamentalement complexe dans la mesure où il est question de réfléchir sur le processus conjoint d'enseignement-apprentissage d'une langue. Autrement dit, la nature de ce champ complexe exige que soient prises en compte plusieurs variables enchevêtrées, à la fois d'ordre : *cognitif, langagier, social, psychologique, culturel, éducatif, institutionnel*, etc. Et pour réfléchir sur son objet, la didactique, incapable de se suffire à elle-même, emprunte ses outils d'analyse à des disciplines « *de référence* ». Cet emprunt laisse planer des doutes sur l'originalité et la pertinence du savoir produit. Il y a lieu d'envisager les rapports entre la didactique et ses *disciplines de référence* non sur un registre à sens unique de l'emprunt, mais plutôt sur un mode de « va-et-vient » productif. C'est là où réside l'enjeu de l'action didactique car il importe de repenser les concepts et les démarches en fonction des contextes et des objets auxquels ils s'appliquent. Au demeurant, la contextualisation didactique reste un choix crucial dans les recherches car il les prémunirait contre les généralisations abusives.

Le discours didactique, empreint de pluralité et de discordance, reflète la diversité des postures des chercheurs et des espaces de travail. Si la plupart des didacticiens optent pour la recherche-action, il n'en demeure pas moins vrai que la

recherche fondamentale assure un rôle spéculatif indispensable à la discipline en ce qu'elle lui permet de penser constamment ses objets. La didactique a fortement besoin des apports théoriques et praxéologiques de ces deux versants de la recherche, pour peu que ces savoirs soient complémentaires, et pouvant éventuellement conduire à la prise de décisions politico-institutionnelles en matière d'éducation, mais ne sauraient en aucun cas se confondre avec elles.

Nous avons aussi signalé certaines dérives dans les recherches en didactique et qui consistent à apporter des données et des résultats tonitruants en accord avec les « modes » du moment, de sur-interpréter et de faire dire aux résultats des choses qu'ils ne disent pas afin de corroborer l'hypothèse de départ tout en écartant les résultats invalidant cette hypothèse. Malgré les vertus reconnues à certaines études longitudinales, les méta-analyses demeurent les approches les plus crédibles en matière d'enseignement-apprentissage en raison de l'étendue de la population échantillonnée.

Pour contextualiser notre réflexion sur la didactique du français en tant que discipline de recherche qui réfléchit sur les pratiques de la langue française au sein des institutions scolaires, nous avons circonscrit la discussion à la réalité marocaine. Tout porte à croire que l'incohérence de la politique linguistique au Maroc et l'ambiguïté du statut du français dans le système éducatif ont influencé et influencent encore les choix institutionnels en matière de curricula, de programmes et de démarches pédagogiques, et, par ricochet, la configuration des recherches en didactique du français. Dans la situation du multilinguisme propre au pays, le « français au / du Maroc » a ses spécificités au point de s'ériger en « variété » de la langue française. Il y a lieu de reconnaître cette réalité linguistique et cette dynamique endogène, d'accepter le fait que le français est aussi une des langues du Maroc tout en essayant de se l'approprier comme telle.

Nous avons conclu à la fin d'un survol de l'état de la didactique du français au Maroc que c'est une discipline qui est à ses balbutiements, une discipline qui reste à (ré)inventée par la communauté des chercheurs nationaux. En dépit de la

pluralité des acteurs, de la diversité des postures et des espaces de travail, ces acteurs doivent définir les objectifs et les contours de cette discipline en raison de la tension inéluctable à laquelle elle est soumise, entre la demande sociale et les sollicitations hic et nunc, d'une part, et l'exigence scientifique qui implique une prise de distance, d'autre part.

Devant la complexité de l'action en classe, l'approche *émergentiste* (*énactive*) semble d'une grande pertinence dans le traitement des questionnements didactiques. En effet, cette démarche met en avant la primauté de la perception, le rôle du corps en action, et leur interaction permanente avec le contexte, dans l'agir enseignant en classe de langue. La complexité du domaine d'enseignement-apprentissage des langues représente un vrai défi pour tout chercheur car elle va bien au-delà du champ de la didactique des langues ou des sciences du langage. Ce qui implique une appréhension transversale et une approche transdisciplinaire en vue de démêler les différents éléments dans un domaine évolutif, imprévisible et plein d'incertitudes. Repenser la recherche en didactique dans le paradigme *énactif* impliquerait la prise en compte de nouveaux outils de collectes et de nouvelles méthodes d'analyse. Gérer les données obtenues dans un tel paradigme, suppose un travail d'équipes pluridisciplinaires dont les résultats n'aboutissent pas à des vérités, mais à des pistes de réflexion.

Notre vœu est que ce paradigme formerait la matrice disciplinaire d'une nouvelle approche en didactique ou une méta-théorie de ce domaine, et que le chemin qui va de la recherche fondamentale à la recherche appliquée en didactique sur ces questions *émergerait* bientôt.

Le paradigme de *l'énaction* souligne les rôles déterminants du langage et des affects, du corps en action et de la perception dans l'accès à la connaissance du monde et de soi, et certainement dans l'apprentissage du métier d'enseignant. C'est en convoquant la combinaison interactive de ces éléments que nous allons proposer dans l'ultime chapitre des pistes pour une formation à *la gestuelle enseignante* en tant que perspective pratique dans notre travail de recherche.

« *La pensée naît de l'action pour retourner à l'action* »
(Henri Wallon, *De l'acte à la pensée*, 1942)

« *La pensée part de la pratique pour y retourner.* »
(Paul Langevin, *Écrits philosophiques et pédagogiques*, 1947)

CHAPITRE IX. QUELS ENJEUX POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ?

Cet ultime chapitre représente le volet pratique de notre perspective de recherche. Il s'agit en effet de présenter des suggestions pouvant à la fois alimenter le versant théorique de la didactique des langues, mais aussi servir de plateforme aux formations initiale et continue des enseignants de français. Des pistes formatives à la conscientisation de *la gestuelle enseignante* à travers un travail réflexif le cadre d'observation de classe et d'entretiens d'auto-confrontation faisant usage de la vidéo comme moyen facilitant l'appréhension des mécanismes internes de la pratique, et ce en vue d'une véritable professionnalisation du métier d'enseignant.

I- Pour une approche gestuelle de l'agir :

1. Pour une *Didactique de la gestuelle* : De quelques obstacles

Dans un ouvrage collectif²²⁷ datant de 1989, Louis Porcher²²⁸ constate que la gestuelle devrait occuper la place qui lui revient au sein de la didactique des langues, et non être considérée comme « *une province éloignée du royaume didactique* », voire « *un ornement de la méthodologie de la classe, une sorte de supplément d'âme, un gadget moderniste qui autorise à brandir la bannière de la communication au goût du jour* » (1989, p.23). Sortir de cet aspect « ornemental »

²²⁷ Calbris, G. & Porcher, L. (coord.), (1989). *Geste et communication*, Paris, Didier, Coll. LAL.

²²⁸ Louis Porcher est à la fois sociologue, linguiste et didacticien.

passé inéluctablement par un projet ambitieux qui consiste à « *construire une véritable pragmatique de la gestualité analogue fonctionnelle de la pragmatique linguistique* » (Idem). C'est ainsi qu'on pourrait faire « *sortir la gestuelle de l'ombre où la didactique l'avait confinée* » (Idem). Si trois décennies se sont écoulées depuis cet ouvrage fondateur, le vœu de l'auteur résonne encore en domaine didactique car la question de la gestuelle enseignante reste d'actualité de nos jours. La gestuelle de l'enseignant en classe de langue a toujours une visée dialogique, et pour s'en convaincre, « *il suffit de regarder n'importe quel enseignant en action pour voir que ses mains, son visage, son corps tout entier participent à l'agir professoral* » (Tellier, 2017, p.2).

Cependant, l'émergence d'une *didactique de la gestuelle* se heurte à plusieurs écueils. Dans les recherches sur l'agir enseignant et encore plus sur la gestuelle, l'observateur extérieur se rend vite à l'évidence que l'échantillon de l'étude est souvent très réduit, et ce, en raison de la réticence des acteurs à y prendre part. Dans ce cadre, plusieurs variables s'avèrent non pertinentes, tel est le cas par exemple de la variable « genre » tant que la représentativité paritaire homme-femme est très faible. Et, partant, il est impossible de quantifier les gestes produits et de vérifier si un enseignant masculin met ou ne met pas en œuvre sa gestuelle de la même façon qu'une enseignante. De tels échantillons représentent une contrainte majeure qui empêche toute généralisation mais aussi laisse planer le doute sur l'utilité de la recherche. De plus, tant les prolongements des recherches dans ce domaine se font rares, leurs applications pédagogiques le sont aussi.

L'étude de la gestuelle s'achoppe à plusieurs problèmes méthodologiques : la définition du geste, sa visibilité en classe (Azaoui, 2014), sa délimitation, sa segmentation, sa classification, son annotation, son caractère social, son ancrage dans une culture, mais aussi la part de l'individualité. Si la transcription des interactions verbales représente un « *travail long et minutieux* » (Cicurel, 2011, p.246), l'annotation de la gestuelle l'en sera d'autant plus. Il n'en demeure pas

moins que, cette lourdeur ne saurait décourager l'ardeur des chercheurs quant à l'exploration de ce domaine à la fois passionnant et incertain.

On déplore aussi la rareté des ouvrages de vulgarisation, des manuels d'enseignement de la gestuelle (Tellier, 2013, p.116). Il convient aussi de rappeler que les méthodes d'enseignement du FLE ne s'y intéressent qu'occasionnellement. Certes, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) évoque l'importance de la « *communication non verbale* » dans la maîtrise de la compétence communicative (pp. 72-73), mais son approche de cet aspect de la communication demeure largement ambiguë. Selon les auteurs du *CECRL*, la « *communication non verbale* » renvoie à des éléments hétéroclites comme : « *geste et action* », « *comportement paralinguistique* » (langage du corps, onomatopées et prosodie) et « *éléments paratextuels* ». On peut s'apercevoir clairement que « *tout cela est présenté avec une certaine confusion* » (Tellier, 2017, p.4) à la fois conceptuelle et catégorielle.

Au volet terminologique, certains chercheurs recourent à des dénominations afin de rendre compte des sous-catégories d'un concept. Et puisqu'il est toujours tentant de forger des néologismes, quelques-uns emploient l'expression « *agir vocal professoral* » pour désigner l'usage pédagogique des éléments vocaux en classe de langue (Moustapha-Sabeur & Aguilar, 2014), d'autres utilisent l'expression « *agir gestuel professoral* » pour désigner la gestuelle de l'enseignant. Néanmoins, forger des sous-catégories de *l'agir professoral* serait, selon nous, source de redondance car cela semble aller à l'encontre de l'essence même de cette notion qui englobe les deux modalités : vocale et gestuelle au sein d'une compétence multimodale. Voilà pourquoi, les chercheurs doivent unifier les appellations dans ce domaine de savoir ou tout au moins se mettre d'accord sur un « *étalon conceptuel* » (Porcher, 1989, p.12).

En dépit de toutes ces contraintes, ce champ de recherche connaît, depuis quelques années, une attention croissante de la part des spécialistes de

l'enseignement des langues, et cet engouement et ce dynamisme laisse présager qu'une didactique de la gestuelle ne tardera pas longtemps d'émerger.

2. De l'intérêt de la gestuelle dans la formation des enseignants

Les recherches menées dans ce domaine mettent souvent en avant l'importance de la gestuelle dans l'enseignement des langues, mais elles envisagent rarement la réflexion sur le geste au sein des formations des enseignants. S'intéresser à la gestuelle de l'enseignant en tant que sujet de recherche doit impérativement nous conduire à le considérer aussi comme objet de formation (Cadet, 2014). On s'aperçoit que les programmes de formation initiale des enseignants et les cadres d'analyse de leurs pratiques tiennent rarement compte de la *corporéité*²²⁹ de l'enseignant (Cadet, Leclerc & Tellier, 2017). Pourtant, cet aspect peut faire l'objet d'un apprentissage expérientiel qui favorise la régulation de l'action, l'autonomie et le bien-être de l'enseignant (Emond & Fortin, 2016).

Si la formation initiale des enseignants de français présente souvent des contraintes de temps et de ressources techniques et humaines, il n'en demeure pas moins que l'aspect gestuel en classe de langue revêt un grand intérêt. La formation doit intégrer la question centrale de la voix et de la gestuelle²³⁰ pour faire acquérir une compétence sémio-didactique (Develotte, Guichon & Vincent, 2010). D'ailleurs, c'est une compétence professionnelle qui ne s'improvise pas, mais qui se construit à travers un travail sur la connaissance / perception de soi en action et sur l'utilisation en synergie de plusieurs canaux de communication, regard, posture, geste et parole dans l'interaction avec les apprenants. Si certains enseignants sont naturellement plus à l'aise dans leur gestuelle pédagogique, leur usage du corps et de la voix à des fins didactiques va de soi, pour beaucoup d'autres, ces ressources multimodales demeurent mal exploitées. Nous estimons alors que tous les praticiens doivent bénéficier de formations continues afin

²²⁹ La *corporéité* au sens de perception/gestion profonde du corps par l'enseignant au service d'un projet.

²³⁰ À notre sens, la voix et le corps de l'enseignant vont de pair.

d'identifier leurs styles gestuels pour pouvoir par la suite en perfectionner et optimiser l'usage.

On a souvent tendance de comparer l'enseignant à un comédien. Si ce dernier reçoit une formation pour s'approprier des techniques vocale et corporelle, l'enseignant, lui, doit se forger, seul et par l'expérience, cette compétence professionnelle. Le « savoir-être dans la classe » et l'usage du corps par un enseignant est souvent perçu comme un « don » personnel, une simple disposition innée d'origine vocationnelle. Ceci découle sans doute de la représentation de la « *fée pédagogique* » (Tagliante, 1994, p.63 ; Cadet & Tellier, 2014, p.7). Les enseignants mobilisent souvent cet aspect de manière intuitive ou implicite ce qui engendre parfois des discordances au niveau de l'articulation verbal / non verbal (Moulin, 2004).

Comment envisager donc cette articulation théorique et pratique de notre travail de recherche afin de servir la formation initiale et continue ? Comment permettre aux futurs enseignants à prendre conscience de la manière dont ils utilisent leur corps, de réfléchir aux implications de leurs actions et d'en faire l'expérience ?

II- Quel dispositif pour une formation « professionnalisante » ?

1. La professionnalisation du métier

On a longtemps cru que la compétence à enseigner est une disposition personnelle, un don d'origine vocationnelle. Cependant, « enseigner » est « un métier qui s'apprend », certes avec l'expérience et les années de pratique²³¹, mais une réflexivité et un retour sur les pratiques pour les interroger favoriserait cet apprentissage et ferait accélérer ce processus. Il faut reconnaître que la professionnalisation²³² des enseignants de langue est un sujet d'actualité dans tous

²³¹ Habituellement, « *le professionnel sait tirer les leçons de l'expérience. Il sait transformer son action en expérience.* » (Le Boterf, 2000, p.89)

²³² Pour les sociologues du travail, la professionnalité est une qualité intrinsèque de l'activité professionnelle. Il faut rappeler par l'occasion que les données empiriques recueillies dans les situations

les systèmes éducatifs internationaux, un choix qui relève souvent d'une volonté politique et socio-économique. La professionnalisation est d'ailleurs exigée par l'accroissement toujours plus grand de la complexité du travail enseignant. En contexte marocain, cela constitue un véritable défi au sein des politiques des réformes qui se sont succédé. La dernière en date, la *Vision Stratégique* (2015-2030), accorde à la formation professionnelle des enseignants un intérêt particulier eu égard aux enjeux sociétal et politique de ce chantier. Pour faire face aux dysfonctionnements chroniques du système éducatif, la « professionnalisation des enseignants », qui est un des mots-clés de cette *Vision Stratégique* (p : 95), est perçue comme une entrée, voire un préalable pour « *une école de l'équité et de la qualité* ». (Idem)

Nos suggestions ambitionnent, à la fois, de préparer les futurs enseignants à un métier en profonde mutation et de plus en plus difficile, et d'aider les enseignants en exercice à une meilleure compréhension des enjeux du métier en vue d'une transformation professionnelle et d'un gain en efficacité. Notre objectif étant de nourrir le débat sur le métier et de repenser la formation des enseignants en explorant la **vidéo-formation** (Mottet, 1996 ; Altet, 1999) et **l'entretien d'auto-confrontation**, comme outils d'analyse des pratiques enseignantes et comme approches pragmatiques du développement professionnel. Il ne s'agit nullement, lors de ce passage de la recherche à la formation, de suivre un paradigme applicationniste qui consiste à transposer en intégralité les résultats de la recherche, mais bien au contraire, d'adapter le dispositif aux spécificités du contexte. Ce ne

de formation constituent un champ d'investigation commun entre la didactique des langues et d'autres disciplines comme : la sociologie du travail et la psychologie cognitive.

²³² Habituellement, « *le professionnel sait tirer les leçons de l'expérience. Il sait transformer son action en expérience.* » (Le Boterf, 2000, p.89)

²³² Pour les sociologues du travail, la professionnalité est une qualité intrinsèque de l'activité professionnelle. Il faut par ailleurs souligner que les données empiriques recueillies dans les situations de formation constituent un champ d'investigation commun entre la didactique des langues et d'autres disciplines telles que la sociologie du travail et la psychologie cognitive.

sont donc ni des recettes, ni un discours déclaratif univoque sur la pratique analysée.

D'ailleurs, les concepts des « *méthodes préconçues* » ou des « *bonnes pratiques* » en domaine de formation et d'enseignement des langues sont dépassés en faveur de démarches contextualisées dans lesquelles la **réflexivité** des enseignants constitue le fil rouge d'apprentissage du métier (Freeman, 2016, p. 142) car il ne s'agit en aucun cas de les insérer ou de les « *faire entrer dans un moule* » (Lecomte, 2010) préétabli mais de les accompagner à développer leur propre style professionnel. L'essence de la professionnalisation suppose un vrai travail d'analyse des *gestes professionnels* des acteurs, et consiste à mettre en avant l'articulation entre « savoirs théoriques » et « savoirs d'action ». Il ne suffit pas de faire connaître aux enseignants ces savoirs issus de la recherche sur les pratiques, mais aussi d'effectuer une « transposition pragmatique » (Perrenoud, 2004) des savoirs théoriques pour enseigner. Les gestes professionnels nommés et clairement identifiés, des perspectives à visée praxéologique seraient alors envisagées. « *Si les gestes professionnels sont l'ensemble de ce qui est identifiable, descriptible et objectivable et donc transmissible, la professionnalité est alors la manière de s'approprier ces arts de faire communs pour les mettre en œuvre, les ajuster aux situations et ce faisant les transformer, voire en réinventer de nouveaux.* » (Bucheton, 2008, p. 27).

2. La vidéo-formation : un outil formateur ?

Si l'usage de la vidéo remonte à la méthode du *micro-teaching* des années 1970, il n'en demeure pas moins qu'elle est de nos jours une technique en vigueur au sein des travaux de l'ergonomie cognitive (Ria, Sève, Durand, Bertone, 2004). La vidéo présente un réel bénéfice en formation. D'ailleurs, nombreux sont les auteurs qui soulignent son intérêt formateur. L'usage des enregistrements audiovisuels dans la formation des enseignants représente une immersion sensorielle au service du développement professionnel (Roche & Gal-Petitfaux,

2013). Cette technique permet notamment de rationaliser le souvenir et de l'objectiver (Coen, 2006, p.153). La vidéo « invite à établir un lien entre les intentionnalités que l'on manifestait en cours d'action et les conduites telles qu'on peut, après coup, les observer de l'extérieur » (Mottet, 1996, p.37). Son utilisation permet un entraînement par l'observation et un passage par le filtre du regard évaluateur. Sa fonction heuristique consiste à une véritable mise en abîme de soi, car comme le souligne brillamment Lewis Carroll (1871) dans son célèbre roman *De l'autre côté du miroir*²³³, il convient de reculer pour mieux avancer, et, pour accéder à un point, il est toujours souhaitable de s'en éloigner. « Grâce au revisionnement en différé, il est possible de sortir de la circularité de l'auto-référence, de dissocier méthodologiquement l'objet perçu du sujet percevant » (M. Linard, 1989, p. 39). En renvoyant à l'enseignant sa propre image, la vidéo lui révèle ce qui d'ordinaire lui échappe et fait bousculer par la suite cette image qu'il avait de lui en tant qu'enseignant. Il s'agit là d'un travail de *deuil* progressif avant de pouvoir prendre conscience de la réalité de sa pratique.

3. De quelques propositions en formation des enseignants

En contexte marocain, les dispositifs de formation initiale disposent de peu d'outils et de repères permettant aux différents acteurs de se situer par rapport aux pratiques qui demeurent peu documentées, en raison des réformes successives d'une absence de visibilité. Les politiques et programmes sectoriels n'accordent pas suffisamment d'attention à ce qui se passe à l'intérieur de la classe, aux processus réellement à l'œuvre dans cette « boîte noire ». La professionnalisation des enseignants s'avère indispensable afin d'améliorer aussi bien les pratiques effectives en lien avec les apprentissages des élèves que l'efficacité de la dépense publique. Outre le volet technique, pédagogique et didactique, dispensée au cours de la formation initiale et visant l'acquisition de compétences professionnelles, cette formation doit comporter aussi une partie réflexive qui porte sur la *gestuelle*

²³³ Son titre original est : *Through the Looking-Glass, and What Alice Found There*. Roman qui fait suite aux *Aventures d'Alice au pays des merveilles*.

et *l'éthos enseignant*. Il s'agit d'apprendre un métier si complexe qui requiert des qualités cognitives de haut niveau, des qualités d'adaptation et de prise de décisions in situ, mais aussi une posture éminemment éthique (Jorro, 2006) qui fait sentir à l'élève qu'il est à la fois encouragé et respecté.

3.1. Explication du dispositif

Nous proposons à cet effet l'insertion d'un dispositif durant la formation initiale, là où les sujets sont plus réceptifs aux démarches innovantes, plus disposés à corriger leurs imperfections et à revoir leurs représentations. D'ailleurs, apprendre en situation réelle et authentique, en faisant la classe et/ou en procédant à une observation systématique, est de nos jours, une modalité formative professionnalisante (Goigoux, Ria & Toczec-Capelle, 2010). À notre sens, « *les savoirs profanes exigent plus qu'une simple exposition de leur existence, ils requièrent un processus de formation expérientielle* » (Jorro & Tutiaux-Guillon, 2015).

Afin d'optimiser l'usage du « corps pédagogique », nous proposons dans ce qui suit un travail sur les aspects vocal et gestuel encadré d'une action réflexive à travers l'évocation de la vidéo des films de classe lors d'entretien d'auto-confrontation. Le souci de la conscientisation de la gestuelle doit être présent avant, pendant et après le déroulement du cours, étant donné que corps et cognition²³⁴ sont inséparables dans le travail de l'enseignant en classe de langue. Sur quels aspects gestuels devrait se focaliser la formation des futurs enseignants afin qu'ils puissent optimiser l'usage de leur corps pédagogique ?

Le dispositif de formation repose sur un travail en groupe des enseignants stagiaires. Nous croyons que la formation initiale passe aussi par l'apprentissage d'une conception plus collégiale du métier d'enseignant dans lequel le travail collectif entre pairs doit être promu. Il convient de procéder de façon progressive,

²³⁴ Une dimension « incarnée » de la cognition (« embodied cognition » (Varela et al. 1992 ; Damasio, 1999 ; Bril, 2002 ; Gallagher, 2005 ; Pfeifer & Bongard, 2006).

par étapes, à partir d'observation des situations réelles et ensuite par l'analyse des vidéos de classe.

Dans un premier temps, le visionnement et l'observation de situations réelles de classe d'enseignants expérimentés (tuteurs, accompagnateurs) afin d'identifier et d'analyser leurs gestes professionnels. Une incorporation par imitation et *mimesis*²³⁵ de l'agir expert serait une étape importante dans l'apprentissage des gestes du métier. Ces stagiaires parviennent alors à s'identifier à ce que les auteurs nomment « le genre professionnel²³⁶ » (Clot & Faïta, 2000) qui est conçu comme le socle d'une identité professionnelle à partir de laquelle ils peuvent développer ensuite leur style personnel (Clot, 1999). D'ailleurs, l'affermissement futur de *l'identité enseignante* s'effectuera par un subtil dosage des trois composantes : le *genre*, le *soi* (ou *la personne*) et la *situation*. (Cicurel, 2013, p.31)

Dans un second temps, et sous le guidage du tuteur, les stagiaires observent et analysent les vidéos de leurs propres actions²³⁷ en classe afin de s'auto-évaluer dans le cadre d'entretiens d'auto-confrontation croisés. L'évocation lors des entretiens serait une caisse de résonance de leurs perceptions et ressentis. En s'inscrivant dans une temporalité, les stagiaires rédigent des journaux de bord (sur un carnet de bord, un portfolio) ou des journaux d'apprentissage (Cadet, 2004) dans lesquels ils consignent des remarques, des analyses de situations observées ou vécues, des ressentis ainsi que des échecs et des progressions. À partir de la « *conversation avec une situation* » professionnelle (Perrenoud, 2004, p.2), ils y mènent un travail écrit réflexif. Il s'agit, par ces dispositifs, de construire chez ces

²³⁵ Ce terme tire son origine de « *mimesis sociale* », terme d'anthropologie, qui renvoie au fait de dupliquer ce qu'on a vu chez autrui, de façonner un geste d'autrui (en passant par son corps), de le transformer et le faire sien.

²³⁶ Notion issue du domaine de l'analyse du travail et qui peut être définie comme : « *la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient et redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme "un mot de passe" connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel.* » (Clot & Faïta, 2000, p.11).

²³⁷ Il est préférable que les tâches confiées aux stagiaires soient graduelles (du simple au complexe).

enseignants une posture de réflexivité qui leur permette une certaine lucidité pour questionner, chemin faisant, l'exercice de leur propre pratique. Les enseignants révisent et renouvellent de façon critique leurs savoirs et leurs habilités à travers la confrontation méthodique avec leur propre agir. Cependant, la conscientisation est un processus lent qui s'effectue dans la durée, qui peut prendre du temps, mais à condition d'actualiser rencontres, débats et discussions.

3.2. Les éléments gestuels

Nous présenterons, à titre suggestif, dans ce qui suit, des éléments à travailler en formation en vue d'un développement professionnel des enseignants. Nous n'avons nullement la prétention de proposer un guide pratique de la gestuelle de l'enseignant car les contextes et les publics peuvent varier. D'ailleurs, il nous semble illusoire et artificiel d'uniformiser une quelconque démarche dans ce domaine. Il convient donc d'adapter et de réguler l'usage quand le besoin se fait sentir. Les points suivants doivent être abordés lors des débriefings post-séance ou lors d'entretiens d'auto-confrontation croisés. Ce qui est visé lors de ces débats réflexifs est « *le développement du pouvoir d'agir des sujets (et du collectif) sur l'organisation du travail* » (Clot, 1999). Le stagiaire sera confronté, de façon réciproque à l'évaluation par un pair de ses actes de travail ainsi que de ses commentaires ; chacun s'engage ainsi dans des discours multi-adressés : à lui-même, à un pair ou au tuteur. Ce dernier conduit son rôle de médiateur en cherchant la controverse professionnelle sur des moments particuliers de l'enregistrement. Travailler la *gestuelle pédagogique* consiste à apprendre à moduler la voix, à porter une attention particulière au regard et à la posture afin de garder en permanence l'attention des élèves. Le travail doit se focaliser sur la dissociation de la *gestuelle pédagogique* avec la *gestuelle personnelle*.

Il importe à rappeler que ces éléments à travailler en formation se veulent la synthèse et l'aboutissement de nos observations de classe et des résultats de l'analyse de notre corpus. Ces éléments sont les suivants :

▪ **La voix didactique** : La voix doit être dynamique pour faire passer aux élèves la motivation et l'envie d'apprendre. Mais cela passe par un véritable investissement corporel, un travail sur la voix, véritable caisse de résonance du praticien. L'apprentissage doit se focaliser sur une modulation de la voix associée bien sûr à un travail simultané sur la posture et le regard. Certaines techniques vocales permettent d'apprendre à s'adapter aux caractéristiques acoustiques de la salle de classe et à s'entraîner à employer l'appareil vocal. Un apprentissage qui fait recours aux enregistrements pour effectuer un travail sur l'articulation, la respiration, la projection. L'objectif étant d'acquérir une *voix professionnelle* qui est fondamentalement différente de la *voix personnelle*. Nous avons d'ailleurs relevé à partir de nos analyses que les débutants font usage d'une voix *conversationnelle*. Du reste, il va falloir insister au cours de la formation sur les rôles de la voix concernant :

- ♦ La gestion des interactions
- ♦ La captation de l'attention des élèves
- ♦ La mise en relief d'un élément langagier
- ♦ Les feed-back pour signaler ou corriger une erreur

▪ **La visibilité des gestes** : s'adapter au matériel didactique disponible et à la disposition de la salle de classe en se positionnant à un endroit, éventuellement au centre de la salle, où les gestes et les mimiques peuvent être visibles à tous les élèves. C'est pour cela, il convient d'éviter la posture « *dos tourné aux élèves* » au moment de l'explication, de l'énonciation d'une consigne ou d'un feed-back.

▪ **L'iconicité des gestes** : veiller toujours à accompagner les mots-clés et l'explication avec des gestes iconiques et illustratifs. C'est dire donc l'intérêt d'être conscient à sa gestuelle et de veiller à la préparer lors de la phase de préparation de la séance.

▪ **La constance gestuelle** : associer certains gestes, utilisés de façon routinisée, à des significations précises afin de construire à la longue « *un code gestuel commun* » en classe.

- La pertinence gestuelle : ne pas sur-gestualiser mais se focaliser seulement sur les notions et / ou les mots-clés car produire trop de gestes pourrait constituer une surcharge qui empêcherait la compréhension du message ou même induire les élèves en erreur.
- L'adaptation gestuelle : adapter ses gestes selon la nature de la tâche mais aussi en fonction du milieu socio-culturel des élèves ainsi que des représentations que l'on a de leurs difficultés potentielles. Sans pour autant perdre de vue de réfléchir en permanence sur la portée et l'impact du geste sur l'apprentissage.
- La conscientisation gestuelle : apprendre à conscientiser ses gestes afin d'en travailler les effets, sans oublier d'être attentif à la spécificité personnelle, et éventuellement culturelle de sa propre gestuelle. Il y a lieu d'identifier son propre *style gestuel* tout en sachant disjoindre sa *gestuelle pédagogique* de sa *gestuelle personnelle* afin de tirer pleinement parti de son usage. D'ailleurs, nous avons pu constater chez les débutants la prédominance de la *gestuelle personnelle* en classe.
- La variation gestuelle : partant du présupposé que les élèves ont des « préférences modales ²³⁸ » (Tellier, 2006, p. 237) ou encore des « profils d'apprentissage » (Trocme-Fabre, 1987/1997), un enseignant se doit de varier et d'associer plusieurs stratégies pour élargir les possibilités évocatrices chez les élèves et toucher le maximum d'apprenants qui diffèrent selon leurs profils d'apprentissage. Nous pensons que la diversité des perceptions des élèves de la gestuelle enseignante est un domaine qui demeure inexploré par les recherches.
- Les erreurs gestuelles : dresser un répertoire d'erreurs gestuelles à éviter en classe de langue. À titre d'exemple, apprendre à libérer ses mains des objets qui peuvent, d'une part, empêcher la production gestuelle et, d'autre part, distraire le regard des élèves et perturber leur attention. Il convient aussi d'éviter les gestes parasites (*grattements, tics...*) qui sont souvent produits de manière inconsciente.

²³⁸ Une « préférence modale » suppose que chaque élève a une modalité privilégiée (kinesthésique, visuelle, auditive) pour apprendre et appréhender différemment les divers supports pédagogiques en fonction de cette modalité d'apprentissage.

▪ **Le regard intégrateur** : L'intérêt du regard de l'enseignant en classe doit être mis en avant dans la formation. Ses multiples fonctions ne sont plus à démontrer. Le regard et les expressions faciales de l'enseignant servent à :

- ♦ Contrôler la classe
- ♦ Focaliser l'attention sur un objet d'apprentissage
- ♦ Signaler ou corriger une erreur
- ♦ Gérer les interactions
- ♦ Soutenir les émotions des élèves et les enrôler les élèves dans les interactions en les encourageant à l'aide de signaux de feedback positifs : regard et sourire bienveillants, hochements de tête d'encouragement, etc.

Afin de faire adhérer tous les élèves aux apprentissages, il ne faut pas toujours regarder les mêmes élèves et au même endroit (un fait constaté chez les novices) mais balayer du regard toute la classe.

▪ **La proxémie appropriée** : apprendre à utiliser l'espace proxémique qui sied à la nature de la tâche, au comportement des élèves et aux imprévus. Si réduire la distance avec les apprenants de bas âge serait source de bienveillance comme le préconisent certains auteurs (Tellier, 2015, p.198), il convient néanmoins de ne pas être trop proche d'élèves adolescents car cela pourrait être source de gêne pour eux. Il s'avère important de conscientiser les enseignants que leurs positionnements et leurs déplacements peuvent remplir plusieurs rôles :

- ♦ Contrôler la classe
- ♦ Capter l'attention des élèves
- ♦ Dynamiser les interactions
- ♦ Consolider les rapports en classe.

▪ **Les gestes d'expertise** : Sensibiliser les formés à certains gestes que nous avons identifiés chez les enseignants expérimentés et que nous avons nommés « *gestes d'expertise* » :

- ♦ L'oblicité au tableau (la posture oblique)
- ♦ L'« ubiquité co-énonciative » qui peut inclure les gestes bi-manuels

♦ La variété des *emblèmes pédagogiques*.**3.3. L'éthos enseignant**

À côté de la dimension technique, celle du savoir et de l'expertise, la professionnalité recouvre aussi une dimension déontologique et éthique car s'imprégner des valeurs qui fondent le métier est tout aussi important. Si le travail de formation de base consiste à faire acquérir les stagiaires des compétences pédagogique et didactique, il ne faut pas pour autant négliger l'intérêt pour *l'éthos enseignant*. Sensibiliser les enseignants à cette dimension subjective n'est pas une tâche facile dans la mesure où les qualités intrinsèques à la personne sont difficilement observables et évaluables, et que les valeurs ainsi que les attitudes personnelles ne s'acquièrent nullement par la transmission. Souvent, ces aspects se traduisent dans des actes et des comportements conscients ou non conscients en classe. Comment peut-on s'y prendre donc ?

Nous envisageons d'inclure dans les grilles d'observation de classe certains critères relatifs à *la gestuelle* et à *l'éthos enseignant*. Cette grille se veut donc un prolongement naturel des résultats de notre étude. La grille proposée ci-dessous reste par ailleurs perfectible et adaptable au regard des contextes et des situations. Les critères retenus pour l'évaluation ne constituent pas pour autant une liste exhaustive. Il convient en outre d'intégrer dans la formation les autres aspects relevés par notre étude (la 3^{ème} enquête) mais qui ne figurent pas dans cette grille car non observables directement en classe. Ces aspects peuvent faire l'objet d'exposés, de sujets de discussion et de réflexion ou de travaux de synthèse (revues de littérature) des recherches ayant abordé ces points relatifs à *l'éthos enseignant*.

Une exploitation maintenue et répétitive d'une telle grille d'observation permettrait à la longue aux stagiaires de s'imprégner d'attitudes relationnelles et intersubjectives (de justice, de respect, d'écoute, etc.) à même de rendre la classe un espace favorable à l'apprentissage lors de l'exercice futur du métier d'enseignant.

Grille d'observation des enseignants stagiaires :

Nom de l'enseignant(e) :

Date de l'observation de classe :

Niveau ou Public-cible :

Nombre d'élèves présents :

Niveau de maitrise²³⁹ :**| 1 | Toujours** - **| 2 | Souvent** - **| 3 | Rarement** - **| 4 | Jamais**

Domaines & Dimensions	Critères d'évaluation	Appréciations			
		(1)	(2)	(3)	(4)
I- Didactique :					
(1)- Maitrise du contenu					
	- maîtriser les connaissances de la discipline				
	- présenter des contenus corrects et précis				
(2)- Maitrise de la didactique de la discipline					
	- préparer et bien structurer sa leçon				
	- adapter son enseignement au niveau des Es				
	- utiliser des supports didactiques opportuns				
	- donner des feed-back correctifs				
	- établir des liens avec les séances précédentes ou avec un savoir précédemment abordé				
	- synthétiser / résumer les principaux points				
	- utiliser le tableau à bon escient				
II- Pédagogie :					
(1)- Maitrise de la pédagogie					
	- bien gérer le temps imparti à la séance				
	- savoir capter et solliciter l'attention des Es				
	- savoir simplifier, expliquer et transmettre les idées à tous les Es				
	- procéder à des reformulations, à des répétitions				
(2)- Gestion des interactions & des relations en classe					
	- enrôler les Es : les encourager et les inciter à participer				
	- être à l'écoute des Es : répondre à leurs questions				
	- porter attention à tous les Es				
	- valoriser les réponses des Es				
III- Éthos enseignant :					
(1)- Gestuelle & Non verbal					
	- parler d'une voix vivante et assurée (une voix non				

²³⁹ Ajouter une croix dans la case correspondant à la qualité de l'enseignant pour chacune des compétences.

	monotone ; un ton enthousiaste)				
	- utiliser un débit de parole approprié				
	- avoir une portée de la voix appropriée				
	- savoir accentuer : appuyer sur une syllabe ou un mot important(e)				
	- avoir une intonation appropriée (<i>montante / descendante</i>)				
	- utiliser les silences et les pauses d'une manière appropriée				
	- maintenir le contact du regard avec les Es (balayer du regard toute la classe)				
	- avoir une posture droite du corps				
	- utiliser les gestes manuels pour illustrer la parole et capter l'attention				
	- éviter les gestes parasites				
	- utiliser des mimiques faciales expressives et un sourire bienveillant				
	- adopter des positionnements pertinents et utiliser des déplacements justifiés				
(2)- Éthos enseignant					
	- montrer une attitude dynamique et motivante				
	- savoir motiver et accrocher les Es				
	- se montrer ouvert et faire preuve de flexibilité				
	- faire preuve de disponibilité auprès des Es				
	- préserver la face des Es (surtout ceux en difficulté)				
	- savoir gérer la classe et discipliner les Es				
	- être ferme et bienveillant				
(3)- Éthique professionnelle					
	- se montrer juste et équitable envers tous les Es				
	- avoir une tenue soignée (être bien présentable)				

Tableau 21. Grille d'observation des enseignants stagiaires

III- Les limites de cette recherche :

Comme toute recherche en didactique des langues, cette étude a ses limites. Pour importante qu'elle soit, la visée strictement descriptive de l'agir enseignant rencontre des limites. Plusieurs points ne nous permettent, sous aucun prétexte, d'effectuer des généralisations abusives ou des modélisations hâtives des résultats.

Tout d'abord, la taille réduite de l'**échantillon** constitue le talon d'Achille de cette recherche. Ensuite, tout travail de recherche en didactique ne peut être que

subjectif. Après l'enregistrement, le travail de transcription et d'annotation - une tâche extrêmement lourde et chronophage - correspond à un travestissement de l'action enseignante, dans la mesure où le chercheur construit un *effet d'énonciation* (Guernier & Sautot, 2012) en orientant le regard vers ce qu'il convient, selon lui, d'observer. Dans cette perspective, sa perception ainsi que son analyse des données ne peuvent être que subjectives.

Les données collectées grâce au film de classe ne peuvent, en outre, prétendre représenter le réel de la classe. L'analyse des données (interactions, vidéos) ignore l'histoire interactionnelle de la classe, ce qui risque de produire des interprétations en surplomb non suffisamment fondées. Ce que, dans la durée, l'enseignant accomplit dans sa classe ne se réduit pas à une juxtaposition de comportements observables qui trouveraient toujours en eux-mêmes leur explication. Les apparences de l'action de l'enseignant en classe peuvent être parfois trompeuses étant donnée qu'elles sont liées à une intentionnalité particulière et visent des effets précis, qui eux, ne sont pas directement observables. D'ailleurs, l'observable ne suffit pas, c'est pour cela, le chercheur, pour analyser et interpréter les faits, doit les replacer dans un réseau de sens, il a besoin de connaître l'intention de l'enseignant, l'objectif de l'activité, le sens que donnent les élèves à cette activité. Nous avons eu recours donc à des entretiens d'auto-confrontation afin d'éclairer, ne serait-ce que partiellement, ces zones d'ombre.

Sur le plan **méthodologique**, le caractère subjectif des **annotations** de la gestuelle enseignante pose problème. Pour gagner en efficacité, le *contre-codage* aurait permis à une ou à des tierce(s) personne(s) d'annoter notre corpus en aveugle. Les confrontations et les regards croisés des annotations initiales et celles en aveugle permettraient d'objectiver l'analyse. Cela nous amène à conclure que le travail d'annotation et de segmentation gestuelle doit s'effectuer au sein d'équipes de chercheurs. Ayant effectué ce travail en « solitaire », nous avons éprouvé de l'incertitude face à certains gestes sur lesquels nous avons hésité. La gestuelle

enseignante est beaucoup moins facile à cerner et à délimiter. On ne peut pas toujours déterminer où commence le geste et où il s'arrête. On ne peut non plus préciser les rapports qu'il entretient avec d'autres gestes concomitants. On ne peut non plus spécifier la part du conscient, de l'intention dans son émission. Nous pourrions allonger la liste des questionnements, tant les indéterminations semblent étiqueter ce domaine de recherche. Nous croyons que les recherches sur l'agir enseignant doivent être effectuées en équipe car la « triangulation des observateurs » (Pourtois & Desmet, 2007, p.53) permet d'élargir les angles de vue. D'ailleurs les travaux ayant réussi à modéliser l'action enseignante ont été menés au sein d'équipes de chercheurs. Nous pensons ici aux modélisations des *gestes professionnels*²⁴⁰ (D. Bucheton, 2000), les travaux sur *l'agir professoral*²⁴¹ (F. Cicurel, 2011) ainsi que ceux sur *les pratiques enseignantes*²⁴² (M. Altet, 2002).

Il nous a été difficile d'aborder en détail le paraverbal, car nous nous sommes focalisé sur la gestuelle et il est très difficile de cerner plusieurs modalités à la fois. Nous aimerions développer cet aspect dans nos recherches ultérieures.

Le point de vue *émique* des **élèves** sur la gestuelle de leurs enseignants mériterait également d'être exploré dans le cadre d'un EAC croisé ou à travers des écrits réflexifs. Ils pourraient alors décrire, commenter et interpréter l'agir des enseignants. Cela leur permettrait de développer davantage leur perception des actions en classe. Mais, techniquement, il est toujours difficile de retenir les élèves en dehors du temps de la classe. C'est pour cela que nous nous sommes contenté de recueillir leurs représentations par le biais d'un questionnaire.

²⁴⁰ Le groupe de chercheurs du laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique éducation et formation (LIRDEF de Montpellier II).

²⁴¹ L'équipe des interactions didactiques et agir professoral (IDAP, Paris III).

²⁴² Le Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN).

SYNTHÈSE DU CHAPITRE (IX)

Cet ultime chapitre représente le volet pratique de notre perspective de recherche. Il se veut en réalité l'aboutissement de ce travail de recherche. Il s'agit en effet de présenter des suggestions pouvant à la fois alimenter le versant théorique de la didactique des langues, mais aussi servir de plateforme aux formations initiale et continue des enseignants de français. Sont proposées des pistes formatives à la conscientisation de *la gestuelle enseignante* et de *l'éthos enseignant* à travers un travail réflexif dans le cadre d'observation de classe et d'entretiens d'auto-confrontation.

Nous allons passer en revue les trois moments qui jalonnent le présent chapitre. Dans un premier temps, nous avons conduit une réflexion en deux volets : théorique et pratique sur l'intérêt de *la gestuelle*. Tout d'abord, l'émergence d'une *didactique de la gestuelle* se heurte à plusieurs écueils. Les échantillonnages sont si réduits qu'ils affaiblissent la portée et l'utilité de la recherche. L'étude de la gestuelle s'achoppe à plusieurs problèmes méthodologiques et notamment la délimitation du geste. Si la transcription des interactions verbales représente un travail long et chronophage, l'annotation de la gestuelle l'en sera d'autant plus. L'on pourrait aussi déplorer la rareté des ouvrages de vulgarisation et des manuels d'enseignement de la gestuelle. S'intéresser à la gestuelle de l'enseignant en tant que sujet de recherche doit impérativement nous conduire à le considérer aussi comme objet de formation. Si la formation initiale des enseignants de français présente souvent des contraintes de temps et de ressources techniques et humaines, il n'en demeure pas moins que l'aspect gestuel en classe de langue doit y occuper la place qui lui revient. D'ailleurs, c'est une compétence professionnelle qui ne s'improvise pas, mais qui peut faire l'objet d'un apprentissage expérientiel. « Enseigner » est « un métier qui s'apprend », certes avec l'expérience et les années de pratique, mais une réflexivité et un retour sur les pratiques pour les interroger favoriserait cet apprentissage et ferait accélérer ce processus.

C'est ce qui nous a emmené, dans un second temps, à proposer un dispositif

de formation professionnalisante portant sur la *gestuelle* et *l'éthos enseignant*. Notre objectif étant de nourrir le débat sur le métier et de repenser la formation des enseignants en explorant la vidéo-formation et l'entretien d'auto-confrontation, comme outils d'analyse des pratiques enseignantes et comme approches pragmatiques du développement professionnel. La professionnalisation est d'ailleurs exigée par l'accroissement toujours plus grand de la complexité du travail enseignant. L'usage de la vidéo dans la formation des enseignants présente un réel bénéfice et représente une immersion sensorielle au service du développement professionnel. En renvoyant à l'enseignant sa propre image, la vidéo lui révèle ce qui d'ordinaire lui échappe, fait bousculer par la suite cette image qu'il avait de lui en tant qu'enseignant et amorce un travail de *deuil* progressif.

Le dispositif de formation repose sur un travail en groupe des enseignants stagiaires. Nous croyons que la formation initiale passe aussi par l'apprentissage d'une conception plus collégiale du métier d'enseignant dans lequel le travail collectif entre pairs doit être promu. Les éléments proposés à travailler en formation se veulent la synthèse et l'aboutissement de nos observations de classe et des résultats de l'analyse de notre corpus. Afin d'optimiser l'usage du « corps pédagogique », le travail des aspects vocal et gestuel encadré d'une action réflexive à travers l'évocation de la vidéo des films de classe lors d'entretien d'auto-confrontation. Le souci de la conscientisation de la gestuelle doit être présent avant, pendant et après le déroulement du cours, étant donné que corps et cognition sont inséparables dans le travail de l'enseignant en classe de langue. Travailler la *gestuelle pédagogique* consiste à apprendre à moduler la voix, à porter une attention particulière au regard et à la posture afin de garder en permanence l'attention des élèves. Le travail doit se focaliser sur la dissociation de la *gestuelle pédagogique* de la *gestuelle personnelle*.

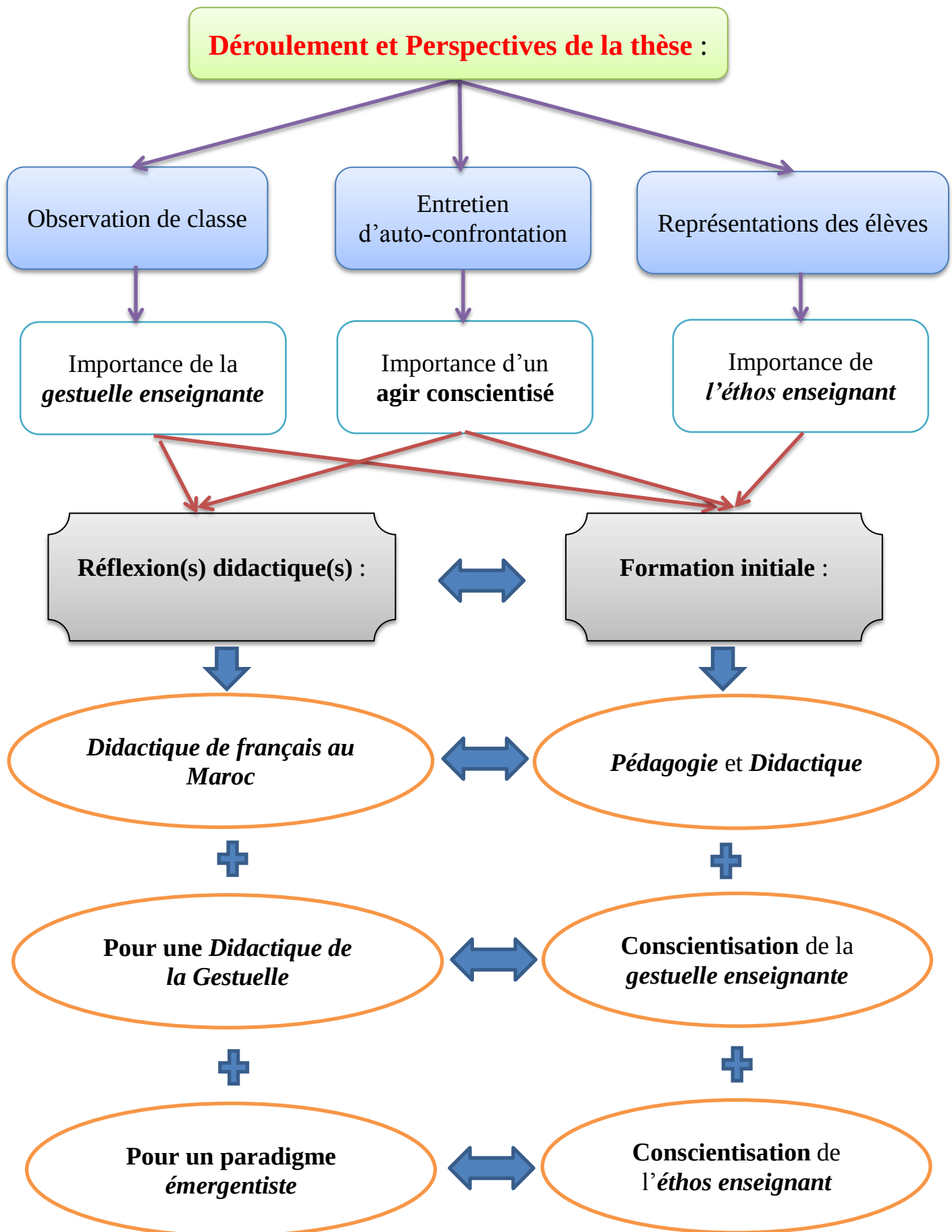
Sensibiliser les enseignants à *l'éthos enseignant* qui est cette dimension subjective n'est pas une tâche facile dans la mesure où valeurs et attitudes

personnelles sont difficilement observables et évaluables, et elles ne s'acquièrent nullement par la transmission. Souvent, ces aspects se traduisent dans des actes et des comportements conscients ou non conscients en classe. Nous avons proposé une grille d'observation qui se veut un prolongement naturel des résultats de notre étude. La grille proposée reste perfectible et adaptable au regard des contextes et des situations. Une exploitation maintenue et répétitive d'une telle grille d'observation permettrait à la longue aux stagiaires de s'imprégner d'attitudes relationnelles et intersubjectives (de *justice*, de *respect*, d'*écoute*, etc.) à même de rendre la classe un espace favorable à l'apprentissage lors de l'exercice futur du métier d'enseignant.

Dans un dernier temps, nous avons exposé les limites de notre recherche. Comme toute recherche en didactique des langues, cette étude ne peut prétendre à des généralisations abusives. Tout d'abord, la taille réduite de l'échantillon constitue le talon d'Achille de cette recherche. Ensuite, tout travail de recherche en didactique ne peut être que **subjectif** dans la mesure où les choix opérés, les transcriptions, l'analyse et l'interprétation des données demeurent propres au chercheur. Sur le plan **méthodologique**, le caractère subjectif des **annotations** de la gestuelle enseignante pose problème. Naturellement, le travail d'annotation et de segmentation gestuelle doit s'effectuer au sein d'équipes de chercheurs. Ayant effectué ce travail en « solitaire », nous avons éprouvé de l'incertitude face à certains gestes sur lesquels nous avons hésité. Le point de vue *émique* des **élèves** sur la gestuelle de leurs enseignants mériterait également d'être exploré dans le cadre d'un EAC croisé ou à travers des écrits réflexifs. Ces élèves pourraient alors décrire, commenter et interpréter l'agir des enseignants. Mais, techniquement, il est toujours difficile de retenir les élèves en dehors du temps de la classe. C'est pour cela que nous nous sommes contenté de recueillir leurs représentations par le biais d'un questionnaire.

Nous proposons au terme de ce travail un schéma qui synthétise le cheminement de ce travail de recherche.

Schéma 2 : Déroulement et Perspectives de la thèse



« Il y a quelque chose qui est de l'ordre de Sisyphe dans le métier de professeur : faire, refaire, encore refaire, toujours refaire ... L'usure du même qui n'est autre que le défi du temps. »

(Eirick Prairat, 2017)

Conclusion générale :

Au terme de ce travail, un examen rétrospectif s'impose. Au départ, nous nous sommes posé certaines questions qui ont jalonné notre travail. C'est une démarche *compréhensive* qui a commandé le choix de pareilles questions. Nous n'avons pas voulu nous hasarder à adopter une démarche *explicative* qui cherche à prouver des corrélations, entre par exemple les performances des élèves et les pratiques des enseignants, dans la mesure où chercher des liens de causalité dans un domaine complexe et plein d'incertitudes est une entreprise vouée à l'échec.

Il importe de rappeler que l'ordre des cinq questions de recherche²⁴³ posées initialement correspond aux parties de ce travail. L'analyse et la confrontation des résultats des trois corpus nous ont conduit à apporter des réponses à ces questions et à valider les hypothèses qui s'y rapportent.

Tout d'abord, nous avons pu constater que le *discours didactique de l'enseignant* se réalise selon une structure binaire lors de l'échange didactique. L'analyse verbale du discours des enseignants a fait émerger deux grands mouvements : *Questionnement* et *Rétroaction corrective*, en tant que ressources

²⁴³ **Q1)**- Quelles sont les composantes du *discours didactique de l'enseignant* ?

Q2)- Comment se manifestent les *actions de l'enseignant*, effectuées en guise d'étayage, en vue de la construction du sens en classe de français lors d'une séance de *Lecture* ?

Q3)- De quelle manière la *gestuelle enseignante* (voix, corps et proxémie) s'associe-t-elle au *discours* pour construire le sens en classe de français ?

Q4)- Comment le retour réflexif de l'enseignant sur sa pratique, à travers le visionnement de sa vidéo dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation (EAC), peut-il l'aider à conscientiser son agir ?

Q5)- Dans quelle mesure le point de vue des élèves peut-il éclairer notre compréhension de l'agir enseignant ?

linguistiques et comportements verbaux jouant un rôle dans la fabrique de l'action enseignante. La *reformulation* en tant que forme de reprise s'associe à ces deux mouvements et intervient sous la forme d'auto-reformulation interrogative ou hétéro-reformulation corrective.

Ensuite, les analyses quantitative et qualitative ayant visé conjointement les interactions didactiques et la gestuelle des praticiens ont pu confirmer que les *actions de l'enseignant* sont multimodales lors d'une séance de *Lecture* du fait que l'enseignant a recours au verbal, au paraverbal et au non verbal pour construire le sens. L'analyse à grain très fin de la gestuelle effectuée dans le cadre de cette première enquête, nous a conduit à valider notre troisième hypothèse qui stipule que la *gestuelle enseignante* serait d'une grande aide à la réalisation du *discours enseignant* en classe de français, en ce qu'elle contribue aux différentes actions de l'enseignant en complément ou en remplacement de la parole.

En outre, nous avons montré au terme de la deuxième enquête qu'un retour réflexif de l'enseignant sur sa pratique, à travers le visionnement de sa vidéo dans le cadre d'un EAC, l'aiderait à conscientiser son agir par le biais d'un questionnement de qualité qui l'amènerait à prêter attention à sa gestuelle et à remettre en question le sens de ses propres actions. Ceci étant dit, les enseignants ont pu découvrir grâce à l'EAC les ressorts de leur agir ainsi que des aspects insoupçonnés de leur activité en classe. C'était une occasion pour ces acteurs de basculer d'une posture de *sujet agissant* à celle de *sujet pensant* et vice versa. L'EAC a permis une exploration plus ou moins importante de la « pensée enseignante » dans ses dimensions cognitives et affectives. Néanmoins, cet ensemble complexe que constitue la vie mentale des enseignants demeure mal compris et inexplorés, le fonctionnement systémique des cognitions des enseignants de langue et le lien entre les cognitions et les pratiques restent un mystère malgré les avancées de la recherche.

Il importe de souligner que l'analyse menée lors de ces deux enquêtes (l'observation de classe et l'entretien d'auto-confrontation) met au jour l'existence

d'importantes divergences entre les deux catégories d'enseignants, et révèle, d'autre part, des variations interpersonnelles au sein de la même catégorie. Les enseignants ont des profils composites, avec des dominantes et des dimensions au poids varié. Chez les expérimentés, il n'existe pas de profil pur ni de profil définitif en soi, le contexte d'exercice amène l'enseignant à s'adapter. D'ailleurs, les pratiques sont contextualisées car elles sont en lien avec une multitude de variables appartenant aux contextes des acteurs sans cesse en mouvance. Les expérimentés parviennent à la longue à forger un profil qui est un subtil dosage de dimensions lié à la personne et au contexte d'exercice. Cependant la complexité du métier d'enseignant fait que les modalités d'enseignement qu'un enseignant met en œuvre avec succès dans un contexte donné ne sont pas forcément transférables à d'autres contextes, et souvent il est amené à se comporter tel « *un bricoleur qui s'adapte en situation* ». Néanmoins, nous avons pu conclure qu'il y a un écart important entre la gestuelle pédagogique des enseignants expérimentés et des novices. Si les premiers font usage d'un répertoire riche circulant sur plusieurs modalités gestuelles, les seconds donnent à voir une importante rigidité dans l'usage de la voix et du corps. Les expérimentés produisent un discours didactique qui s'adresse à tous les élèves et se font l'écho de la parole de l'élève à chaque rétroaction, tandis que l'échange produit par les débutants s'apparente à une communication ordinaire (non didactique) en s'adressant à quelques élèves tout en omettant le reste de la classe. Nous avons essayé de modéliser l'expertise des enseignants expérimentés afin de servir la formation en relevant certains indices verbaux et gestuels que nous avons identifiés chez eux et que nous avons nommés « *gestes d'expertise* ».

Au final de la troisième enquête, nous avons pu apporter une réponse à notre cinquième question de recherche. Nous sommes en droit d'avancer que les déclarations des élèves se sont avérées d'une grande lucidité. D'ailleurs, les élèves ont pu concevoir et formuler des opinions bien précises sur les qualités d'un bon enseignant de français. Ces représentations recueillies pourraient éclairer la

compréhension de l'agir enseignant et devraient effectivement constituer une véritable feuille de route. Ce ne sont pas seulement des représentations, mais de réels besoins en classe de langue.

Au sortir de cette étude, nous sommes en mesure de répondre à notre **problématique** de départ : « Dans quelle mesure la *fabrique de l'action enseignante* en classe de français est-elle un processus évolutif ? »

Les deux catégories d'enseignants ayant pris part à ce travail ont manifesté une grande réceptivité aux « découvertes » qu'ils ont faites sur leur propre agir. Les réactions manifestées lors des entretiens d'auto-confrontation ainsi que l'évolution de leur discours peuvent être perçus comme les indices, voire les présages d'une évolution des pratiques. Nous pouvons dire que cette recherche les a aidés à « *traverser ce miroir* » sans le briser. Ils ont pu « faire le deuil » symbolique de l'« image idéale » de soi. Il faut dire que ceci est un passage obligé en vue de la construction professionnelle. D'ailleurs, ils ont découvert des aspects de leur agir qu'ils ne connaissaient pas ou dont ils n'avaient pas conscience. Ce qui nous amène à confirmer que la *fabrique de l'action enseignante* en classe de français est bel et bien un processus évolutif, en perpétuelle progression, pour peu que soient actualisés rencontres, débats et discussions. Nous sommes convaincu que le savoir-faire professionnel ne s'enseigne pas, mais il émerge à partir d'une *conceptualisation dans l'action*. C'est dire que tout enseignant, qu'il soit expérimenté ou débutant, qu'il soit un « *praticien qui détient la connaissance de la situation et des pratiques* », a besoin de ses pairs, d'un formateur et de grilles de lecture pour comprendre son action, pour « reconstruire » sa compréhension de la situation et de l'action. Lors de cette situation d'analyse de l'activité, le langage joue un rôle capital étant donné le caractère langagier de la réflexivité.

Il faut dire que la transcription et l'analyse de nos trois corpus de recherche a été un travail extrêmement lourd et chronophage. Il n'en demeure pas moins que, cette lourdeur n'a pu décourager notre ardeur quant à l'exploration de ce domaine à la fois passionnant et incertain.

Dans le volet théorique de notre perspective de recherche (Chap VIII), nous avons examiné les contours de la *didactique des langues* avant d'exposer l'état actuel de la *didactique du français en contexte marocain*, en tant que discipline naissante ou discipline à ré-inventer. Nous avons mené une réflexion qui se veut notre contribution au débat autour de cette discipline en quête de reconnaissance académique. Il a été aussi question de discuter de la perspective *émergentiste* (*énactive*) en tant qu'approche capable d'appréhender la **complexité** de l'action en classe de langue et des questionnements didactiques qui en découlent.

À la suite de ce rappel des résultats, nous souhaitons émettre quelques remarques. Nous pouvons dire que ce travail ne prétend aucunement à l'exhaustivité et ne se considère pas comme parfaitement abouti. Le corpus ne pourrait être sinon représentatif de l'agir enseignant, du moins nous donner une image de cette action, dans un contexte donné, à un moment donné. Nous ne pouvons prétendre avoir donné une image complète des pratiques enseignantes dans leur diversité. Certes nous avons essayé d'apporter des réponses à quelques questionnements relevant de l'agir enseignant en contexte marocain, mais nos conclusions ne font qu'ouvrir la voie vers d'autres pistes de réflexion, vers d'autres pistes de recherche à explorer. Il serait donc intéressant d'étendre l'étude à d'autres contextes afin de mieux caractériser l'action enseignante. Ce travail de recherche, si elle ne permet pas de généraliser, permet néanmoins de poser des questions fondées sur l'observation de cas concrets qui auraient pu sembler relever de l'évidence.

Notre analyse de la gestuelle a permis de comprendre l'intérêt de ces gestes dans la pratique. La gestuelle a une valence perlocutoire car l'enseignant, ne pouvant toujours *dire* un message, réalise des gestes pour produire des *effets* sur les élèves, les *faire réfléchir* et aussi les *faire agir*. Et si *dire c'est faire* (Austin, 1970), on peut affirmer à ce propos que **faire avec son corps**, c'est aussi **dire** beaucoup de choses (ou *Quand faire c'est dire*). Il y a donc nécessité de poursuivre la recherche

dans ce domaine. Il nous semble que la question des gestes en classe de français est loin d'être épuisée et que c'est un terrain qui reste encore à défricher.

Nous avons vu que le métier d'enseignant est un métier de relation et de contact, un métier où la dimension affective est d'une grande importance. La classe est d'ailleurs vécue comme un espace intime où le « je » de l'enseignant est omniprésent, il est impliqué dans les échecs comme dans les réussites. Si nous pensons, comme d'autres, que l'enseignant doit accorder de l'importance à son *éthos enseignant* dans ses interactions en classe, certains risques peuvent affecter cette posture. Pour se prémunir des crises professionnelles et des déceptions, que nous avons pu relever dans les dires des expérimentés (lors des entretiens), il est important pour un enseignant de savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques et ses ressentis, de considérer son travail comme un métier qui s'apprend, qui a ses techniques, ses « tours de main », ses « recettes » et surtout ses imperfections. Il importe donc pour l'enseignant de déculpabiliser. L'exemplarité d'un enseignant ne l'appelle pas à être un surhomme ou une « surfemme », à passer pour un homme parfait pour ses élèves, mais simplement, cette exemplarité doit être cherchée du côté d'une fidélité silencieuse à quelques grands principes éthiques. Cette fidélité obstinée, sans emphase qui rend un enseignant respectable aux yeux de ses élèves.

Il nous reste donc à espérer que ce travail aura contribué à approfondir le débat sur la complexité – de plus en plus croissante – de l'agir enseignant. Un éventuel transfert de ce dispositif de recherche, à titre d'expérience, dans la formation initiale des futurs enseignants, par le biais d'un module théorique et pratique, permettrait, selon nous, de raccourcir la durée de l'apprentissage gestuelle que les années d'expérience rendent possible.

Ce dispositif de formation que nous avons proposé s'attache à *la gestuelle* et à *l'éthos enseignant*. Deux aspects dynamiques et importants que cette recherche a mis en avant, mais qui ne doivent nullement être convoqués à titre de « supplément d'âme » en situation de formation. Pour autant, nous croyons que nulle réforme éducative n'aura d'effets s'il n'y a pas un changement très profond des pratiques

enseignantes, une « révolution copernicienne », avec tout ce que cela demande en investissements humain et matériel pour faire évoluer la formation et les pratiques. Selon nous, la formation professionnelle continue doit être développée car elle a autant d'importance, si ce n'est plus parfois, que la formation initiale.

Notre dernier mot au final de ce travail : Si une recherche doctorale en *Didactique des langues* ne pourrait ni changer le monde ni modifier le cours de l'histoire, mais elle change, à coup sûr celui qui la conduit. Et ce processus est sans prix à notre sens vu la richesse des enseignements tirés au cours de cette expérience.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

Agir enseignant :

- Aden, J. (2010). « L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues ». In Aden, J., Grimshaw, T. & Penz H (Eds.). *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Bruxelles etc., Peter Lang (Coll. GRAMM-R., *Etudes de linguistique française*, n° 7, p. 23-44.
- Aden, J. (2012). « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues ». *La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes*. Paris : ELA n°3/167, pp. 267-284.
- Aden, J., (2014). « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues ». *Le Vécu corporel dans la pratique d'une langue*. Langages, n° 192, 101-110.
- Aden, J., (2014). « Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues ». *Langues en mouvement*. J. Aden & A. Arleo (Eds.), Les cahiers du CRINI, Université de Nantes.
- Aden, J. & Aden, S. (2017). "An enactive pedagogy for language learning and the phenomenology of perceived sound". *Journal of the French Association for Research on Cognition (ARCo)*.
- Alin, Ch. (2010). *La geste formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. L'Harmattan, Paris. 242 p.
- Alletru, A. (2015). « L'intérêt d'un discours non réflexif de l'enseignant comme matériau de recherche », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2.
- Altet M., (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (2001). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Supérieur, 268 p.
- Altet, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n°138, pp. 85-93.
- Altet, M. (2003). « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation », in Tupin (coord.), « De l'efficacité des pratiques enseignantes ? », *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, N°10, Presses Universitaires du Mirail, Coll. Les dossiers des Sciences de l'Education, Toulouse, 31-43.
- Altet M. & Vinatier I., (2005). *Symposium Une analyse plurielle d'une collaboration chercheur-expert : confrontation d'analyses d'un entretien mené par un chercheur avec un enseignant expert d'une situation de classe*, 5^{ème} congrès de l'AECSE.
- Altet, M. & Vinatier, I. (dir). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presse Universitaire de Rennes, Collection : Didact Education, Paris. 190 p.

- Amigues, R. (2003). « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante ». In Amigues, R., Faïta, D., M. Kherroubi (Éds.), *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, Skholê, hors-série 1, pp. 5-15.
- Amigues R., Faïta D. & Saujat F. (2004). « L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle ». *Bulletin de Psychologie*, vol. 57, n° 1, pp. 41-44.
- Baudoin, J-M. et Friedrich, J. (éds). (1995/2001), *Théories de l'action et éducation*, Paris Bruxelles, De Boeck, collection « Raisons éducatives », 1ère édition.
- Bertocchini, P. & Costanzo E. (2011). « Observer une classe de langue », *Interculturel*, n°15, 386 p.
- Bertocchini, P & Costanzo E. (2017 / 2^{ème} éd.). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris : Clé International, 275 p.
- Bigot, V. & Cadet, L. (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 ? ». In Bigot, V. & Cadet, L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe*. Paris : Riveneuve. pp. 11-29.
- Bigot, V. & Cadet, L. (dir), (2011). *Discours d'enseignants Sur leur action en classe Enjeux théoriques et enjeux de formation*, éditions Riveneuve, Collection Actes académiques, Paris, 277 p.
- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (coord.). (2000). *Analyser des pratiques professionnelles*. Ed° L'Harmattan.
- Borko, H. et al. (2011). "Using video representations of teaching in practice-based professional development programs". *ZDM Mathematics Education*, vol. 43, n° 1. pp. 175-187.
- Bressoux, P. (2003). « Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses », in Tupin (coord.), « *De l'efficacité des pratiques enseignantes ?* », *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, N°10, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 45-58.
- Bronckart, J.-P. (1995). « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre », In Baudoin J. M. & Friedrich J. (dir.), *Théories de l'action et éducation*. Paris-Bruxelles : De Boeck. pp. 133-154.
- Bronckart, J.-P. (2004). « Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n°103, Genève, p. 14-144.
- Bronckart, J.-P. (2004). « Agir et discours en situation de travail », *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n°103. Université de Genève, FPSE.
- Bronckart, J.-P. (2010). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève : Université de Genève.
- Bru, M & Maurice, J-J (coord.) (2001). « Les pratiques enseignantes : contributions plurielles », *Revue Internationale des Sciences de l'Education*. Les dossiers des sciences de l'éducation, N°5, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 138p.

- Bru, M. Altet, M. & Blanchard-Laville, C. (2004). « A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », dans *Revue française de pédagogie*, N°148 : *Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques*, INRP Edition, Paris, 75-87.
- Bucheton, D. (2002/2008). « Au carrefour des métiers d'enseignants, de formateur, de chercheur ». In : Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (éds), *Didactique du Français : État d'une discipline*. p 193-210, De Boeck. (1^{ère} édition, Paris : Nathan pédagogie, 1995)
- Bucheton D., Bronner A., Broussal D., Jorro A., Larguier M. (2004). « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation ». *Repères*, 30, 33-55. Paris, INRP.
- Bucheton, D. (2005). « Les gestes professionnels : entre routines, évènements et ajustements ». *La Lettre de l'AIRDF*, 36, 19-20.
- Bucheton, D. (2006). « Les gestes professionnels des enseignants et leur empan d'ajustement : dynamiques et logiques d'arrière-plan ». Communication auprès du réseau OPEN, 7- 8nov.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck. Coll. Perspectives en éducation et Formation.
- Bucheton D., dir. (déc 2008). *L'agir enseignant, une question d'ajustement*, Octares.
- Bucheton, D. & Soulé, Y., (2009a). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 | Octobre 2009, pp 29-48.
- Bucheton D., dir. (2009b). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, Octarès éditions. 300 p.
- Bucheton D., (2011). « Le pouvoir réflexif et intégrateur du langage en formation. Analyse longitudinale d'un dispositif de formation et de ses effets ». Dans Bigot V. & Cadet L., *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Riveneuve Editions.
- Bucheton, D., Alexandre, D. & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au Lycée*. Éditions Retz (collection Forum Éducation Culture). 304p.
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2012). « Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre "entretien" ». *Raido : Revista do PPG em Letras*. pp. 131-149.
- Cadet, L. & Causa, M. (2004) : « Cultures éducatives et construction d'un répertoire didactique en formation initiale », in Béacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Véronique, D., eds, (2005) : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Presses universitaires de France.
- Cadet L., Leclerc, M. & Tellier, M. (2017). « De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral ». In Aguilar, J., Cadet, L., Muller, C., Rivière, V. (eds) *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions*, pp.213- 232). Paris : Riveneuve.

- Cahour, B. (2006). « L'expérience vécue des utilisateurs : pourquoi l'étudier et comment ? » *Actes du colloque Coopération Innovation Technologie (Cite 2006)*, semaine de la connaissance, Nantes.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Éditions Didier. Collection Langue et Apprentissage des Langues. 335p
- Carlo, C. (2005). « Le "naturel didactique" : analyse du répertoire d'un enseignant chevronné », dans Cicurel & Bigot (dir.), *Les interactions en classe de langue, Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, Clé International, juillet 2005, pp.105-113.
- Causa, M. (2003). « Stratégies communicatives d'enseignement et schéma facilitateur en classe de langue étrangère ». *Marges linguistiques*, M.L.M.S. éd : Saint-Chamas. pp. 1-6.
- Causa, M. (2012). « Le répertoire didactique : une notion complexe ». In Causa, M. (éd.). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck. pp. 15-72.
- Charlier, E. (2014). « L'accompagnement professionnel ». In A. Jorro, *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, pp. 17-20. Bruxelles : De Boeck.
- Chevallard, Y. (1999). « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique », RDM 19 février. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Cicurel, F. & Moirand, S. (1986) (éds) : « Discours didactiques et didactique des langues », *Études de linguistique appliquée* 61, Klincksieck.
- Cicurel, F. (1988). « Fiction et mise en scène dans un cours de langue » dans *Lingua et nuova didattica (LEND)*, année XVII n° 1, Rome.
- Cicurel, F. (1994a). « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours de l'enseignement des langues », dans *Les Carnets du Cediscor 2*, Presses de la Sorbonne nouvelle, Paris.
- Cicurel, F. (1994 b). « D'un apprenant à l'autre : pour une approche ethnographique des discours de la classe », dans *Le français dans le monde* 264, Paris.
- Cicurel, F. (1994 c). « Variables discursives dans l'enseignement des langues », *Les Carnets du Cediscor*, 2 | 1994, fr13-15.
- Cicurel, F. (1996). « L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel des discours », In Cicurel, F. & Blondel, E. (Eds). *La construction interactive des discours de la classe de la langue. Les Carnets du CEDISCOR 4*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Cicurel, F. & Blondel, E. (dir.), (1996). « La construction interactive des discours de la classe », *Les Carnets du Cediscor 4*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Cicurel, F. (1999). « Littérature, fiction, apprentissage : le monde fictionnel du discours », in *Étude de Linguistique Appliquée* n° 115, Paris : Didier Érudition, pp. 30-45.

- Cicurel, F. (2001). « Analyser les interactions en classe de langue étrangère : quels enjeux didactiques », in Marquillo Larruy (Ed.), « Questions épistémologiques en didactique du français », Cahiers Forell, Poitiers, 203-210.
- Cicurel, F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », In *Aile* n° 16, pp. 145-163. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère.
- Cicurel, F. (2003). « L’agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? », communication au Congrès REF, université de Genève.
- Cicurel, F. (2005). « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l’agir enseignant ». *Le français dans le monde. Recherches & Applications*, numéro spécial juillet, 180-191.
- Cicurel, F. & Bigot, V., (2005) (éds), « Les interactions en classe de langue », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, N° spécial, Clé International, Paris, 192p.
- Cicurel, F. (2007b). « L’agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? ». In : Plazaola Giger, I., Stroumza, K., Eds. *Paroles de praticiens et description de l’activité : Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 15-36.
- Cicurel, F. & Rivière, V. (2008). « De l’interaction en classe à l’action revécue : le clair-obscur de l’action enseignante ». In L. Filliettaz et M-L. Schubauer-Leoni (Éds). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck Université. pp.255-273.
- Cicurel, F. (2011a). *Interactions dans l’enseignement des Langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Éd. Didier, 287 p.
- Cicurel, F. (2011b). « Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l’action d’enseignement ». Dans Bigot & Cadet (dir.), *L’agir professoral : de l’interaction à la mise en discours de l’action*, p.51-69, Paris : Riveneuve Editions.
- Cicurel, F. (2011c). « De l’analyse des interactions en classe de langue à l’agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l’action », *Pratiques* N° 149/150, Juin 2011. CRESEF.
- Cicurel, F. (2013). « L’agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi » ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 8. pp. 19-33.
- Cicurel, F. (2015). « Vers une conceptualisation de l’action en didactique des langues ». *Le français aujourd’hui*, 188 (1), 41-52.
- Cicurel, F. (2016). « Reconfigurer l’action enseignante pour la (re) découvrir : traces du répertoire didactique évolutif ». *Phronesis*, 5, (3-4), 16–27.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, pp. 7-42.

- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). « Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». *Éducation permanente*, n° 146, pp.17-25.
- Clot, Y. (2001). « Clinique du travail et action sur soi ». In Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (dir.). *Théories de l'action et éducation*. Paris/Bruxelles : de Boeck.
- Clot, Y., (2005). « L'auto-confrontation croisée en analyse de travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue », dans Filliettaz, L. & Bronckart, J. P. (dir.) (2005), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Peeters, Louvain-la-Neuve, p.37-55.
- Clot, Y., (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.
- Coen, P.-F. (2006). « Les technologies : des aides précieuses pour développer la réflexivité des apprenants ». *Pratiques et formation des enseignants en questions*, n°3, pp 149-160.
- Condamin, A. (1997). *Au risque d'être soi. Crise professionnelle : des enseignants se racontent*. Québec, Éditions Septembre (Sainte-Foy).
- Condamin, A. (1998). « La traversée du miroir, ou Retrouver un sens à l'enseignement après une crise professionnelle ». Association québécoise de pédagogie collégiale AQPC. Actes du 18^{ième} colloque annuel.
- Les cahiers du CREN. (1999). *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage*. CRDP des pays de Loire.
- Dabène, L. (1984). « Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », in Coste, D. (dir.) *Interactions et enseignement / apprentissage des langues étrangères, Études de linguistique appliquée*, n° 55, pp 39-46.
- Dabène, L, Cicurel, F. et al. (1990). *Variation et rituels en classe de langue*. Crédif-Hatier,
- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Damasio, A. (1999 trad.). *Le sentiment même de soi. Corps, émotions et conscience*. Paris : Odile Jacob.
- De Luze, A. (1997). *L'ethnométhodologie*. Paris : L'Harmattan.
- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Doyle, W. (1986). "Classroom organization and management". In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (3e éd.). New York : McMillan, p. 392-431.
- Dunkin, M. J. (1986). « Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement ». In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, p. 39-80.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Durand, M. et Yvon. F. (2012). « Réconcilier recherche et pratiques formatives ? », Dans F. Yvon et M. Durand (dir.), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*, p. 9-26. Bruxelles : De Boeck.
- Ellis, N.C. (1998). "Emergentism, connectionism and language learning". *Language Learning*, 48 : 4, December. pp. 631-664.
- Faingold, N. (1996). « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles », in L. PAQUAY et al., *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Faingold, N. (2006). « Formation de formateurs à l'analyse de pratique ». *Recherches et formation*, n° 51, 89-104.
- Faïta, D. (2003). « Apports des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes ». In Amigues, R., Faïta, D., M. Kherroubi (Éds.), *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité. Skholê*, hors-série 1, pp. 17-23.
- Faïta, D. & Vieira, M. (2003). « Réflexion méthodologiques sur l'autoconfrontation croisé », *Skholê* hors- série 1, p. 125-154.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Editions Nota Bene.
- Filliettaz, L. (2005). « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action », dans : Ploquin F. (réd. en chef), *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*, n°39 « Les Interactions en classe de langue », Paris, Clé International, pp.20-31.
- Filliettaz, L. & Bronckart, J. P. (dir.) (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Peeters, Louvain-la-Neuve.
- Freeman, D. (2016). *Educating Second Language Teachers: The Same Things Done Differently*. Oxford.
- Friedrich, J. (2001). « Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action » dans Baudoin, J.-M., Friedrich, J. (eds), *Théories de l'action et éducation*, De Boeck Université.
- Gal Petitfaux, N. (2010). « L'activité en classe de l'enseignant d'EPS et le caractère « situé » des connaissances dans l'action : contribution d'un programme de recherche en anthropologie cognitive ». *eJRIEPS*, 19, 27-45.
- Gaudin, C. & Flandin, S. (2014). « La vidéoformation dans tous ses états : quelles options théoriques, quels scénarios ? Pour quels effets ? Présentation croisée d'un état de l'art », Conférence de consensus, Chaire UNESCO, ENS de Lyon – IFÉ.
- Genelot, S. & Tupin, F. (2003). « Dynamiques de classe et efficacité scolaire », in Tupin (coord.), « De l'efficacité des pratiques enseignantes ? », *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, N°10, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 109-130.

- Griggs, P., Baurens, M. & Blanc, N. (2008). « Films de classe et auto-confrontation croisée : rôle des outils méthodologiques dans l'évolution de la recherche en didactique des langues ». *Études de linguistique appliquée*, n° 151. pp. 341-356.
- Groupe IDAP-DILTEC. (2014). « Outil pour la recherche. La fabrication d'un entretien d'autoconfrontation dans le cadre d'une recherche sur l'agir professoral. Méthodes, buts et analyses », *Le français dans le monde Recherches et applications*, n° 56, pp. 184-190.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.
- Hattie, J.A., & Timperley, H. (2007). "The Power of Feedback". *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Hattie, J.A. (2008/2012). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York : Routledge.
- Hattie, J.A. (2012). *Visible Learning For Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York : Routledge.
- Hattie, J.A. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Collection Education – Intervention, PUQ. 400p.
- Hayles, K. (2012). *How We Think : Digital Media and Contemporary Technogenesis*, University of Chicago Press.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris, Cerf. 306p.
- Jonnaert, P. & Van Boght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de références socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Jorro, A. (1998). « L'inscription des gestes professionnels dans l'action ». *En Question* n°19, 1-19.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris, ESF. 125 p.
- Jorro, A. (2006). « Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? », *Mesure et évaluation en éducation*, 29, 31- 44.
- Jorro, A., (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Conférence au Séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation - CNAM, 28 février 2006, Paris, France.
- Jorro, A. & Crocé-Spinelli, H. (2010). « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques* n° 145-146, pp. 125-140.
- Jorro, A. (2011). « Accompagner les équipes enseignantes : soutien, appui ou cheminement ? », *Revue trimestrielle de l'association française des administrateurs de l'éducation*, 2, 71-77.
- Jorro, A. (2012). « La construction d'une professionnalité en éducation. Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle » (Ed.). *Recherche & Education*, 7.

- Jorro, A. (dir). (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck. 368 p.
- Khettab, A. (2019a). « L’entretien d’auto-confrontation : quels apports en classe du FLE ? », *Action Didactique*, [En ligne], 3, 146-163. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad3/Khettab.pdf>. Dans RICHER Jean-Jacques et KAABOUB Abdelkrim (dir.). Les genres de discours et la didactique du FLE-S ; FOS ; FOU [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 3, juin 2019. <http://univ-bejaia.dz/ad3>
- Khettab, A. (2019b). « L’entretien d’auto-confrontation : une fenêtre sur l’agir enseignant en classe du FLE ? », *RSIEF (Revue Scientifique Internationale de l’Education et de la Formation)* (ISSN: 2550-5246). Vol.4, N° 1, Juillet 2019. pp. 137-145. [En ligne] : <https://www.crmeftcasablancasettat.org/>.
- Korthagen, F. A., & Kessels, J. P. (1999). “Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education”. *Educational researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. (2004). “In search of the essence of a good teacher: toward a more holistic approach in teacher education”. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1). 77-97.
- Lahire, B., (2001/2006). *L’homme pluriel. Les ressorts de l’action*. Paris, Hachette littératures.
- Lahire, B. (2005). *L’esprit sociologique*. Paris, Éd. La Découverte, coll.Textes à l’appui, 435 p.
- Laura, N. (2015). « La méthode d’entretien "combinée" comme mode d’accès à la fabrique de l’action enseignante », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°12-2 | 2015.
- Lenoir, Y. (coord.) (2005). « Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques », *Revue Internationale des Sciences de l’Education*, Les dossiers des sciences de l’éducation, N°14, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 127p.
- Lenoir, Y. (2007). « L’habitus dans l’œuvre de Pierre Bourdieu : un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d’enseignement ». *Document du CRI et de la CRCIE*. N° 1. Université de Sherbrooke.
- Leplat J. (1997). *Regards sur l’activité en situation de travail*. Paris, PUF.
- Leplat, J. (2005). « Compétences incorporées ». *Éducation permanente*, 123, 101.
- MacWhinney, B. (2006). « Emergentism: Use often and with care ». *Applied Linguistics*, 27(4), pp. 729-740.
- Maitre De Pembroke, E. (2013). « Activités de production orale et émotions : gérer la complexité dans l’instant de l’échange. Langage et émotions ». *Revue de Linguistique et Didactique des Langues*, n°48, 157-169.
- Maitre De Pembroke, E. (2014a). « Analyser les gestes professionnels des enseignants ». In A. Mouchet, *L’entretien d’explicitation, usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris : L’Harmattan.
- Maitre De Pembroke, E. (2014b). « Écologie des interactions », in B. Andrieu et O. Sirost, *L’écologie corporelle*, *Revue Sociétés*, 3-125, 35-45.

- Maître De Pembroke, E. (2015). « Phénoménologie des gestes de positionnement en classe ». *Recherche et Éducatons*, n°13, pp. 97-109.
- Maître de Pembroke, E. (2016). « Acquérir un métier/transmettre son expérience. Prendre conscience et mettre en mots les gestes professionnels ». In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015*, pp. 338-351. Paris : Réseau national des ESPE.
- Marsollier, Ch. (2018). « L'éthique relationnelle de l'enseignant, un axe de professionnalisation de l'accompagnement de l'élève ». FNAME, Rennes, 28 Sep 2018.
- Maubant, Ph. & al. (2003). « L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie », in Lenoir (coord.), « Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques », *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, N°14, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 61-75.
- Mauss, M. (1936). « Les techniques du corps ». *Journal de Psychologie* XXXII, 3-4, 365-386.
- Meirieu, Ph. (1992). « Éduquer : un métier impossible ? ou "Éthique et pédagogie" ». *Pédagogie collégiale*, Vol 6, n°1, Sept 1992, pp. 32-40. Conférence prononcée à Montréal le mercredi 27 mai 1992, dans le cadre du congrès *Collèges célébrations 92*.
- Meirieu, Ph. (2005). « La télécommande et l'infantile ». *Médium*, n°2, janvier-février-mars 2005, pp. 44-59.
- Meirieu, Ph. (2014). « À l'École, offrir du temps pour la pensée ». *Esprit*, Numéro sur : « L'inattention », n°401, janv 2014, pp. 20-33.
- Moyne, A. (1984). « La vie émotionnelle de l'enseignant et son rôle », dans A. Abraham (ed.), *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF, 20-27.
- Muller, C. (2013b). « De l'influence de l'expérience sur l'agir enseignant ». *Éducation permanente*, n° 196, pp. 129-138.
- Muller, C. & Delorme, V. (2014). « Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants ». In Aguilar, J. & Cicurel, F., (dir.). « Pensée enseignante et didactique des langues ». *Recherches & Applications* n° 56. Paris : CLÉ international. pp. 33-63.
- O'Grady, W. (2010). « Emergentism » in P. Hogan (dir.). *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 274-76.
- Perrenoud, Ph. (1994 / 2018). *Métier d'élève et sens du travail*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editions. 216p.
- Perrenoud, Ph. (1996 /2012). « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 181-207.
- Perrenoud, Ph. (1996/1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

- Perrenoud, Ph. (2001 / 2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Coll. Pédagogies, ESF Editeur, Paris, 220p.
- Piaget, J. et al. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*, Tome 2. Paris : Presses Universitaires de France.
- Plazaola Giger, I. & Friedrich, J. (2005). « Comment l'agent met-il son action en mots ? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants ». In Filliettaz, L. & Bronckart, J.-P. (dir.) *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve : Peeters. pp. 241-261.
- Plazaola Giger, I. & Stroumza, K. (dir.). (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.
- Pomerantz, A. (2005). "Using participants' video stimulated comments to complement analyses of interactional practices". In Molder, H. T. & Potter, J. (dir.). *Conversation and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 93-113.
- Porquier, R. (1984). « Réseaux discursifs et énonciatifs dans l'enseignement / apprentissage des langues », in *LINX* 11, Université Paris X.
- Prairat, E. (2017a). *Eduquer avec tact, Vertu et compétence de l'enseignant*. Paris : ESF, 160p.
- Prairat, E. (2017b). « Une éthique professorale au service de l'estime de soi ». *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, no. 3, pp. 84–96.
- Puren, Ch. (coord. par) (1999). *L'observation de classe*. « ELA », n°. 114
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- Ria, L., (2010). « Des pistes prometteuses pour la conception de dispositifs de formation des enseignants débutants. » In R. Goigoux, L. Ria & M.C. Toczec-Capelle. *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Presses Universitaires de Blaise Pascal, pp.325-333.
- Ria, L., (2013). « Expérience fictionnelles et apprentissages en vidéo formation : le cas des enseignants débutants », dans B. Andrieu, G. Richard, J. Morlot eds., *L'expérience corporelle*, AFRAPS, p. 75.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Paris, Seuil coll Esprit.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, Éditions du Seuil.
- Roche, L. & Gal-Petitfaux, N. (2013). « Former les enseignants par les dispositifs audio visuels : une immersion sensorielle au service du développement professionnels », dans B. Andrieu, G. Richard, J. Morlot (eds.), *L'expérience corporelle*, AFRAPS, p. 76.
- Schneuwly, B. (2015). « A quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles ». *Le Français Aujourd'hui*, (188), 29-38.
- Schön, D.-A. (1984/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques. [trad. de : *The reflective practitioner : How professional think in action*, New York : Basic Books, 384p].

- Schön, D. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes ». In Barbier, J.-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Sensevy, G. (2001). « Théorie de l'action et action du professeur ». In Baudoin, J-M. et Friedrich, J. (éds), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224) Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy G., Mercier A., Schubauer-Leoni M.-L., Leutenegger F., (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : Presses universitaires de Rennes. 225 p.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sheets-Johnstone, M. (2015). "Embodiment on trial: a Phenomenological Investigation". *Cont Philos Rev*, 48. 23-39.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Theureau, J. & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées. La conception centrée sur le cours - d'action des utilisateurs*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès Editions.
- Theureau, J. (2010). « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche 'cours d'action' ». *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, Vol. 4, n° 2, 2010. pp. 287-322.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris. Nathan.
- Tochon, F-V, (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Paris : Sherbrooke Éditions du CRP. 438 p.
- Tochon, F. (2008). "A brief history of video feedback and its role in Foreign Language Education". *Calico Journal*, vol. 25, n° 3. pp. 420-435.
- Tupin, F., (coord.), (2003). « De l'efficacité des pratiques enseignantes ? », *Revue Internationale des Sciences de l'Education*, Les dossiers des sciences de l'éducation, N°10, Presses universitaires du Mirail, Toulouse, 130p.
- Vergnaud, G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier (ed) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail enseignant : une approche de didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Wirthner, M. P. (2011). « Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français ». In Daunay B., Reuter Y. & Schneuwly B. (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Recherches en didactique du français ». pp. 119-148.
- Xue, L. (2015). « Quelques réflexions sur la fabrique de l'action enseignante dans une perspective diachronique », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2.

Discours enseignant (en classe) :

- Adam J.-M., Grize J.-B. & Boucha A. (éds.) (2004). *Texte et discours : catégories pour l'analyse*. Dijon, Éditions Universitaires de Dijon.
- Astolfi, J.-P. (2008). « Le Questionnement pédagogique ». *Économie et Management* n° 128, Scérén, Librairie de L'Éducation en ligne, Crdp/Cndp, Juin 2008, pp. 68-72.
- Baurens, M., Blanc, N. & Griggs, P. (2007). « Analyse des interactions en classe de langue étrangère dans un cadre sociocognitif : formes d'étayage et modes de participation genrée ». In *Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*. Université Paris 3.
- Berger, E. (2008). « La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde ». *Travaux neuchâtelois de linguistique* 48, p. 43-61.
- Blanc N., & Griggs P. (2010). « Reformulations et apprentissages dans le contexte plurisémiotique d'une classe de langue étrangère ». In Alain Rabatel (Ed.) « *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, (2010), pp. 169-190.
- Blondel, É. (1996). « La reformulation paraphrastique. Une activité discursive privilégiée en classe de langue », dans : *Les carnets du Cediscor* n°4, p.p.47-60, Paris: Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Bouacha, A. (1984). *Le discours universitaire, la rhétorique et ses pouvoirs*, Bern, Peter Lang.
- Causa, M. (2012). « Le répertoire didactique : une notion complexe ». In Causa, M. (dir.). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*. Bruxelles: De Boeck. pp. 15-72.
- Cicurel, Francine. (1985). *Paroles sur paroles ou le métalangage en classe de langue*, coll. Didactique des langues étrangères, Paris : CLE International, 126 p.
- Cicurel, F. (1994). « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère », dans *Cahiers du français contemporain* n°1, 1994, pp. 103-118. Paris, Didier Erudition, Crédif.
- Champseix, É. (2015). « La fabrication d'un discours d'enseignant dans des entretiens d'auto-confrontation », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2.
- Coste, D. (1984). « Les discours naturels de la classe ». *Le Français dans le Monde* n° 183 (FDM). Paris. Clé International.
- Coste, D. (1985). « *Métalangages, activités métalinguistique et enseignement / apprentissage d'une langue étrangère* », dans *DRLAV Revue de linguistique. Métalangue*.
- De Salins, G. D. (1987). « Signaux discursifs et marqueurs d'alignement dans une conversation dominante : exemple du discours de l'enseignant », dans *Etudes de linguistique appliquée*, n° 66, avril-juin, p. 118-133.
- Ducrot O. (1983). « La valeur argumentative de la phrase interrogative » in Bange et al. *Logique, argumentation, conversation. Actes du colloque de pragmatique de Fribourg*, 1981, P. Lang, 79 –112.

- Ellis, R., (2009). "A typology of written corrective feedback types". In : *ELT Journal*, 63/2, 97–107.
- Fasel, L. V., (2010). « Modalités de participation et opportunités d'apprentissage dans des séquences d'explication en classe de langue seconde ». In Colloque International « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes » ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon.
- Filliettaz, L. (2005). « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action », dans : Ploquin F. (éd. en chef), *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 39, « Les Interactions en classe de langue », Paris, Clé International, juillet 2005, pp. 20-31.
- Filliettaz, L. & Bronckart, J. P. (dir.) (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Peeters, Louvain-la-Neuve.
- Filliettaz, L. (2006a). « Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les Apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde », dans: Guernier M.-C., V. Durand-Guerrier & J.-P. Sautot (ed.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Filliettaz, L. (2006b). « La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires », *Pratiques, Numéro thématique* N°129- 130, "Textes et contextes", Université de Metz, 71-88.
- Filliettaz, L. (2007). « Les ressources discursives de la réflexivité dans un dispositif de formation initiale en FLE », *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 41, « Formation initiale en français langue étrangère : actualités et perspective », pp.158-168.
- Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M-L. (Eds.) (2008). « Processus interactionnels et situations éducatives », coll. Raisons éducatives, De Boeck, Bruxelles, 325p.
- Fuchs, C. (1982). *La Paraphrase*, Paris, PUF.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*, Paris : Ophrys.
- Galisson, R. (1979). « Compétence communicative et acquisition des vocabulaires », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°3, Université Paul Valéry, Montpellier 3, p.1-33.
- Grandaty, M. & Chemla, M.T. (2004). « Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages ». In C. Garcia-Debanco, & S. Plane (Eds), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 173-214). Paris : INRP, Hatier pédagogique.
- Gülich, E. & Kotschi, Th. (1983). « Les marqueurs de la reformulation paraphrastique ». *Cahiers de Linguistique Française*, n° 5, Genève, pp. 306-346.
- Gülich, E., (1986). « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact" », *DRALV* 34-35, Université Paris 8, p.161-182.

- Gülich, E. & Kotschi, Th., (1987). « Les actes de reformulation dans la consultation *la dame de Caluire* », dans Bange P., *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Berne, Peter Lang, p.15-81.
- Gülich, E. (1991). « Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives ». In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Ed.) (1991), *Linguistische Interaktionsanalysen* (pp.325-364). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hudelot, Ch. (1980). « Organisation linguistique d'échanges verbaux chez des enfants de maternelle », dans *Langages* 59, Larousse, Paris.
- Hudelot, Ch. (1984). « Conduite du dialogue » dans F. François, dir. : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. P.U.F, Paris.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2001). « Pratiques de reformulation et construction des savoirs », *Aster*, N° 33, pp. 81-110.
- Jeanneret, T. (1999). *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*. Bern : Peter Lang.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1991), « L'acte de question et l'acte d'assertion : opposition discrète ou continuum ? », in C. Kerbrat-Orecchioni, *La question*, Lyon, PUL.
- Kerbrat-Orecchioni. C. (dir). (1991/1996). *La question*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. 377 pages.
- Kerbrat- Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*, Editions Nathan, Paris.
- Kramsch, C. (1984, 1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier/CREDIF, Coll. LAL, Paris, 191p.
- Le Bot, M.C., Schuwer, M. & Richard, E. (dir.) (2008). *La reformulation : marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*, Rennes, PUR.
- Lyster, R. & Ranta, L., (1997). "Corrective feedback and learner uptake : Negotiation of form in communicative classrooms". In: *Studies in Second Language Acquisition*, 19/1, 37-66.
- Lyster, R. & Mori, H. (2006). "Interactional feedback and instructional counterbalance". *Studies in Second Language Acquisition*, 28, pp. 269-300.
- Maarfia, N. (2017). « De l'usage (in)efficace du questionnement par l'enseignant en classe de FLE au primaire », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-2.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*, Paris : ESF. 249 p.
- Moirand, S. (1982 /1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll. « F ».
- Moirand, S. (1993). « Autour de la notion de didacticité », *Les carnets du Cediscor* 1, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Peytard J. & Moirand S. (1992). *Discours et enseignement du français*, Ed. Hachette, Collection F. Paris.

- Peytard, J. (1993). « De l'altération et de l'évaluation des discours », dans Moirand, S. et autres (éds) : *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Peter Lang, Berne.
- Picoche, J. (2007). « La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire ». In Mohamed Kara, *Usages et analyses de la reformulation*, *Recherches Linguistiques*, n° 29 (Université de Metz), pp. 293-308.
- Porquier, R. & Vives, R. (1993). « Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé », dans *Études de linguistique appliquée* 92, Didier, Paris.
- Rabatel A. (2007). « Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique ». *Education et didactique*, 2, 87-114.
- Rabatel, A. (dir). (2010). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Presses universitaires de Franche-Comté, Collection Annales Littéraires. 298 p.
- Rey-Debove, J. (1985). « Le métalangage en perspective », dans *DRLAV Revue de linguistique. Métalangage. Métadiscours. Métacommunication*, no 32/1985, pp. 21-32
- Rey-Debove, J. (1986). *Le métalangage : étude linguistique du discours sur le langage* (coll. « L'ordre des mots »), Paris, Éd. Le Robert, 1978, 318 p. ; nouv. éd. Paris, Armand Colin, collection U, 1997, IX-401 p.
- Rey-Debove, J. (1997). *Le métalangage*. Paris : Armand Colin.
- Ricci, L. (1996). « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique. In Cicurel, F. & Blondel, E. (Eds.). *La construction interactive des discours de la classe de la langue*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle. *Les Carnets du Cediscor*, N° 4, pp. 131-151.
- Roulet, E., (1987). « Complétude interactive et connecteurs reformulatifs », *Cahiers de linguistique française*, n° 8, p.111-140.
- Soulé-Susbielles, N. (1984). « La question outil pédagogique dépassé ? ». *Le français dans le monde* 183, pp. 26-34.
- Sprenger-Charolles, L. (1983). « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte », dans *Pratiques* 40, Metz.

Interactions verbales :

- Arditty, J. & Vasseur M-Th. (dir.) (1999). « Interaction et langue étrangère », *Langages*, N°134, Paris, 124p.
- Bange, P. (1987). « La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue », Communication à la table ronde du « Réseau Européen Acquisition des langues », La Baume-lès-Aix.
- Bange, P. (1992). « *Analyse conversationnelle et théorie de l'action* », Hatier-Didier, Coll. Langues et apprentissage des langues, Paris, 223p.

- Bange, P. (1992). « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles » in *AILE* 1, publié par l'association *Encrages* (revue *Encrages*).
- Bange, P. (1996). « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor*, 4 | 1996, 189-202. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Bange, P., Carol R. & Griggs P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Bavelas, J., Chovil, N., Lawrie, D. & Wade, A. (1992). "Interactive gestures". *Discourse Processes*, 15, 469- 489.
- Bérard, É. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Coll. Techniques de classe, CLE international, Paris. 126 p.
- Bouchard, R. (1998). « L'interaction en classe comme polylogue praxéologique », dans: *Mélanges et hommage à Michel Dabène*, ELLUG, Université Grenoble 3.
- Bouchard, R. (2005). « Les interactions pédagogiques comme polylogues », *Lidil*, 31, 2005, Grenoble.
- Bouchard, R. (2007). « Intervention didactique en milieu scolaire et cycle dialogal », in Galatanu, Pierrard, Van Raemdonck, Bellachhab & Marie, « La place de l'intervention dans une acquisition en interaction. Le cas du FLE », Actes du colloque « Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction », Plateforme de recherche GRAMM-R, du 22 au 24 novembre 2007, Nantes.
- Bressoux, P. (dir.), (2002), « Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction », note de synthèse pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives, Ministère de la Recherche, 231p.
- Brown, P. & Levinson, S. C. ([1978] 2000), *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge University Press, p.283
- Charmeux, E. (1996/2000). *Apprendre la parole : l'oral aussi ça s'apprend*. Toulouse : SEDRAP, Coll : L'école en question, 286p.
- Cicurel, F., (1990). « Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement », in L. Dabène et al. (éds.), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Hatier-Crédif, p.22-54.
- Flanders, N A. (1960). *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for observers*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Suisse : Éditions Universitaires Fribourg.
- Goffman, E. (1973). *Les Relations publiques : La mise en scène de la vie quotidienne*, vol. 1, *La présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit Coll. « le sens commun ». 256p.
- Goffman, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Ed minuit, coll. « Le Sens Commun ».

- Goffman, E. (1987). *Façon de parler*, Paris, Édition de Minuit, traduit de l'Anglais par Alain KIHM.
- Goffman, E. (1988). La situation négligée. In Y. Winkin (Ed.), *Erving Goffman : Les moments et leurs hommes* (pp. 143-149). Paris Seuil/Minuit.
- Gumperz, J. (1989a -trad. fr). « *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle* ». Paris : L'Harmattan, Les éditions de Minuit.
- Gumperz, J.J. (1989b). « *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative* ». Paris, L'Harmattan.
- Halté, J-F. (1993). « *L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques* ». Metz, Université de Metz.
- Halté, J-F. (1999). « *Interactions et Apprentissage* ». *Pratiques*, 103-104.
- Harris, Z. (1969). "Discourse analysis" (traduit dans *langage* N°13).
- Hymes, D., Mugler, F. & Coste, D. (1984). *Vers la compétence de communication* ». CREDIF/Hatier, Coll. LAL/ langues et apprentissage des langues, Paris, 219 p.
- Kerbrat-Orecchioni C., (1987). « Théorie de faces et analyse conversationnelle », dans *Le parler frais d'Erving Goffman*, Colloque de Cerysi, Paris, Editions de Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990-1994). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Armand Colin, Paris. Tome : I (90) – II (92) – III (94).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Seuil, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). « L'analyse des interactions verbales : La notion de "négociation conversationnelle" - défense et illustrations ». In *Lalies: actes des sessions de linguistique et de littérature*, p. 63-141. Presses de l'école normale supérieure, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Editions Nathan/VUEF.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). « Système linguistique et ethos communicatif ». *Cahiers de praxématique*, 38, pp. 35-57.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2005, 2011). *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 366p.
- Py, B. (1989). « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction ». *DRLAV Revue de Linguistique*, 41, pp. 83-100.
- Rabatel, A. (2004). « Interactions orales en contexte didactique. Déséquilibres interactionnels et cognitifs, Postures énonciatives et co-construction des savoirs: co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs », Lyon, PUF, coll. IUFM.
- Rivière, V. & Bouchard, R. (2011). « Une compétence professionnelle de l'enseignant : gérer la simultanéité des interactions ». *Colloque international Inrp-ENS, Lyon*.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language*, 50, p. 696-735.

- Sinclair, A. & Coulthard R. -M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by Teachers and Pupils*, Oxford, Oxford University Press.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance, Communication and Cognition*. Oxford : Blackwell.
- Sprenger-Charolles, L. (1983). « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication du texte », *Pratiques* 40.
- Traverso, V. (1999/2004). *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan /Armand Colin.
- Vasseur, M-Th. (2000). « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, Aile*, 12, pp. 51-76.
- Vasseur, M-Th. (2005). « *Rencontres de langues Question(s) d'interaction* », Paris, Edition Didier, LAL.
- Vion, R. (1992/2000). *La communication verbale, analyse des interactions*, Hachette Supérieur, Paris, 302p. (1ère éd. 1992).
- Vion, R. (1996) : « L'analyse des interactions verbales » in F. Cicurel, E. Blondel (éds.), *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 19-32.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.

Gestuelle enseignante :

- Alibali, M., Kita, S & Young, A. J. (2000). Gesture and the process of speech production: We think, therefore we gesture. *Language and the cognitive processes*, 15 (6), 593-613.
- Alibali, M. W., Hostetter A. B., Kita, S. (2000 / 2007). Does Sitting on Your Hands Make You Bite Your Tongue? The Effects of Gesture Prohibition on Speech During Motor Descriptions.
- Alibali, M. W. & Nathan, M. J. (2012). Embodiment in mathematics teaching and learning: Evidence from students' and teachers' gestures. *Journal of the Learning Sciences*, 21, 247-286.
- Allen, L. Q. (2000). « Nonverbal Accommodations in Foreign Language Teacher Talk ». In *Applied Language Learning*, vol. 11, n° 1. pp. 155-176.
- Andrieu, B. (dir), (2001). *Le corps enseignant*. Actes du colloque de Nancy – IUFM de Lorraine, 15 – 16 mai 2001. Paris, éd. Interuniversitaires.
- Andrieu, B. (dir.). (2003). *Corps, peau, silences, dans l'enseignement*. CRDP. Lorraine / Paris, CNDP, Actes et rapports.
- Andrieu, B. (2006). « Quelle épistémologie du corps ? », *Corps* 2006 / 1 n°1, pp. 13-21.
- Andrieu, B. & Boëtsch, G. (Dir.). (2008). *Dictionnaire du corps*. Paris : CNRS Éditions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andrieu, B., Burel N., Paintendre A. (2014) eds., *Enseigner par corps*, Paris, L'harmattan.
- Andrieu, B., (2016). *Sentir son corps vivant Emersiologie 1*, Paris Vrin.
- Arnaud, Ch., (2008). « L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langues étrangère », dans *Synergies Espagne*, n° 1, pp. 175-194.
- Aulagnier, P. (2003). *La violence de l'interprétation*. Paris : Fil rouge PUF.
- Azaoui, B. (2014a). « Quels apports de la vidéo en formation des enseignants de français ? », *Diversité*, 177, 130-134.
- Azaoui, B. (2014b). « Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS ». Dans M. Tellier & L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique* (p.115-126). Paris : Editions Maison des Langues.
- Azaoui, B. (2017). « Dialogisme, gestualité et discours enseignant : quelle(s) trace(s) dialogique(s) dans le geste pédagogique pour quelle(s) fonction(s) ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-2.
- Barnett, M. A. (1983). « Replacing Teacher Talk with Gestures: Nonverbal communication in the Foreign Language Classroom ». *Foreign Language Annals*, vol. 16, n° 3. pp. 439-448.
- Barrier, G. (2006). *La communication non verbale. Comprendre les gestes : perception et signification*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Bavelas, J., Chovil, N., Lawrie, D., Wade, A. (1992). Interactive gestures. *Discourse Processes*, 15, 469- 489.
- Beattie, G. & Shovelton, H. (1999). « Do iconic hand gestures really contribute anything to the semantic information conveyed by speech? An experimental investigation ». *Semiotica*, vol. 123, n ° 1/2. pp. 1-30.
- Bento, M. (2014). « La voix de l'enseignant: risques et prévention ». In Tellier, M. et Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant: mise en contexte théorique et pratique* (pp. 39-50). Paris: Éditions Maison des Langues.
- Birdwhistell, R. L., (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*, Barton Jones, ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bsiri, L. (2010). *Guide de la voix à l'usage des enseignants*. Paris: Retz.
- Calbris, G. & Porcher, L., (1989). *Geste et communication*, Hatier éd. CREDIF, Paris.
- Calbris, G. (2011). *Elements of Meaning in Gesture*. Amsterdam : John Benjamins.
- Chelcea S., Ivan L., Chelcea A., (2005). *Comunicarea nonverbală: gesturile și postura*, comunicare.ro, cursuri universitare, București.
- Colletta, J-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Belgique (Liège) : Sprimont, Pierre Mardaga Editeur. 376 p.
- Colletta, J-M. (2005). « Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? », *Le Français dans le Monde. Recherches & Applications*, numéro spécial juillet, 32-41. Paris : Clé International.

- Colletta, J-M. ; Capirci, O. ; Cristilli, C. ; Goldin-Meadow, S. ; Guidetti, M. & Levine, S. (2011). *Transcription et annotation de données multimodales sous ELAN* (Manuel de codage - Bilan projet). ANR Multimodalité.
- Corraze, J. (1983) *Les communications non-verbales*, Paris : PUF.
- Cosnier, J. (1982), « Communications et langages gestuels », in Cosnier, Berrendonner & Orecchioni, « Les voies du langage, communications verbales gestuelles et animales », Dunod, Paris, 255-304.
- Cosnier, J. & Kerbrat Orecchioni, C. (eds.). (1987). *Décrire la conversation*. Lyon : PUL.
- Cosnier, J. & Vaysse, J. (1997). « Sémiotique des gestes communicatifs ». *Nouveaux actes sémiotiques*, n° 52-54, p. 7-28.
- Cosnier, J. & Brunel, M-L., (2012) *L'empathie, un sixième sens*. Lyon : PUF, 295p.
- De Landsheere, G. & Delchambre, A. (1979). *Les Comportements non verbaux de l'enseignant : comment les maîtres enseignent II*. Paris : Fernand Nathan – Bruxelles : Labor.
- Duvillard, J. (2016). *Ces gestes qui parlent : l'analyse de la pratique enseignante*. Paris : ESF Éditeur.
- Efron, D. (1972). *Gesture, race and culture*. NY : De Gruyter Mouton.
- Ekman, P. & Friesen, W.V. (1969) « *The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding* », *Semiotica*1, The Hague: Mouton Publishers, pp. 49-98.
- Ekman, P. (2006). *Darwin and facial expression: a century of research in review*. Cambridge, Malor Books 12.
- Faraco, M. (2008). « Gestes et prosodie didactiques dans l'enseignement des structures langagières en FLE ». *Actes du colloque Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, 20-22 mars 2008.
- Foerster, C. (1985). « Les échanges non verbaux en situation pédagogique – l'analyse du regard ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 85, pp. 6-15.
- Foerster, C. (1990). « Et le non-verbal ? ». In Dabène, Louise, Cicurel, Francine, Lauga-Hamid, Marie-Claude et Foerster, Cordula (éds.) *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Hatier/Didier, Crédif, coll. « LAL », chapitre 3, pp. 72-93.
- Forest, D. (2006). « Analyse proxémique d'interactions didactiques », *Carrefour de l'Education*, N° 21, p. 73-94.
- Goldin-Meadow, S. ; Nusbaum, H. ; Kelly, S. D. & Wagner, S. (2001). "Explaining math: Gesturing lightens the load". *Psychological Science*, 12, 516-522.
- Goldin-Meadow, S. & Wagner, S. (2005). "How our hands help us learn?" *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 234-241.
- Goodwin, C. (1994). "Professional vision". *American Anthropologist* n° 96. pp. 606-633.

- Goodwin, C. (2000). "Practices of Seeing : Visual Analysis. An Ethnomethodological Approach". In van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (dir.) *Handbook of Visual Analysis*. London : Sage Publications. pp. 157-182
- Greimas A. J., (1968), « Pratiques et langages gestuels », dans *Langages* n° 10, Didier / Larousse, juin 1968, p12.
- Guimbretière É. (1993). « Paroles, entraînement à la compréhension et à l'expression orales », Didier, Paris, 127p.
- Guimbretière, É. (dir.) (2000). *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*, Rouen : Publications de l'Université de Rouen (PUR), coll. « Dyalang ». Paris : Editions du CNRS.
- Guimbretière, É., (2008). « Prosodie et didactique », *Franc-Parler*, dossier « Le mur du son », avril 2008.
- Guimbretière, É. (2014). « La voix de l'enseignant ». In Tellier, M. et Cadet, L. *Le corps et la voix de l'enseignant: mise en contexte théorique et pratique* (pp. 15-28). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A Study of Learners of French and Swedish Lund*. Sweden: Lund University Press.
- Gullberg, M. (2008). Gestures and second language acquisition. In Robinson, P. and Ellis, N.C., N. C. Nick editors, *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. London: Routledge, pp. 276–305.
- Gullberg, M., (2010). "Gesture analysis in SLA and bilingualism research", *Second Language Research*, 26, pp. 75–102.
- Hall, E. T. (1971 [1966]). *La dimension cachée* (A. Petita Trad.). Paris : Points Seuil.
- Heylen, D. (2005). "A closer look at gaze". In Pelachaud, C., André, E., Kopp, S. & Ruttkay Z. (dir.). *Creating bonds with embodied conversational agents: Aamas workshop*. Utrecht : University of Utrecht. pp. 3-9.
- Hostetter, A. B. (2011). "When do gestures communicate? A meta-analysis". *Psychological Bulletin*, 137, 297-315.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*, Paris : Gallimard, p.288 / 164p. (trad. Paul Ricœur)
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetic of Human Understanding*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Joly, I. (2011). *Le Corps sans représentation. De Jean-Paul Sartre à Shaun Gallagher*, Paris, L'Harmattan.
- Jorro, A. (2004). « Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations ». Symposium : *La réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves : points communs et spécificité disciplinaires*, AIRDF, Québec. (Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Université de Laval, Québec, août 2004.)

- Jourdan, I. (2014). « Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation », *Recherches & éducations*, n° 12, oct 2014, 105-116.
- Jourdan, I. (2018). « Présence de l'enseignant en classe, Un dispositif clinique de formation pour habiter son corps et sa voix », *Recherches & éducations*, HS | 2018, consulté le 23 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/5958>
- Jousse, M. (1974/1978/1991/2008). *Anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.
- Kåantå, L. (2007). "Pointing, underlining and gaze as resources of instructional action in classroom interaction". In Mondada, L. & Markaki, V. (dir.). *Interacting bodies*. Online proceedings of the 2d ISGS Conference.
- Kellerman, S. (1992). " 'I See What You Mean': The Role of Kinesic Behaviour in Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning". *Applied Linguistics*, 13(3), 239-258.
- Kelly S. D., Esch, M. & McDevitt, T. (2009). "Brief training with cospeech gesture lends a hand to word learning in a foreign language", *Language and Cognitive Processes*, 24, 313-334.
- Kendon, A. (2004/2005). *Gesture : Visible Action as Utterance*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kida T. & Faraco M. (2003). « Gestures in second language discourse: metacommunicative function and perlocution », in M. Rector, I. Poggi & N. Trigo (eds), *Gestures: Meaning and Use*. Porto : Edições Universidade Fernando Pessoa, 305-318.
- Kida T. (2006a). « Réflexions sur les observables : définitions du geste », in M. Faraco (éd.), *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 93-110.
- Kida, T. (2006b). « Transcrire le geste ». *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langue*, n°25, 127-149.
- Kida, T. (2011). « Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations », *Corpus* n°10, *Varia* (2011), 41-60.
- Krauss, R. M. (1998). "Why do we gesture when we speak?", *Current Directions in Psychological Science*, 7, 54.
- Lazaraton, A. (2004), "Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : a microanalytic inquiry", *Language Learning*, N°54(1), 79-117.
- Levinson, S. C., (2003), *Space in Language and Cognition*, Cambridge University Press.
- Macedonia, M. & Knösche, T. R. (2011). "Body in mind: How gestures empower foreign language learning". *Mind, Brain, and Education*, Volume 5, Issue 4, p 196-211.
- Mauss, M. (1936). « Les techniques du corps ». *Journal de Psychologie* XXXII, ne, 3-4, 365-386, 15 mars -15 avril 1936. (Paris : PUF)
- Mauvais, E. & Guerrin, G. (1999). « Enseigner une langue étrangère. Approches sur la communication non verbale ». Université de Gifu, Japon, pp. 69-79.

- McCafferty, S. G. & Stam, G. (Ed.), (2008). *Gesture: second language acquisition and classroom research*. New York: Routledge.
- McIntyre, N. et al. (2016). « Are You Looking to Teach? Cultural, Temporal and Dynamic Insights into Expert Teacher Gaze. » *Learning and Instruction*, vol. 49, pp. 41-53.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- Mehrabian, A. & Wiener, M. (1967). "Decoding of Inconsistent Communications". *Journal of Personality and Social Psychology* 6 (1): 109–114.
- Mehrabian, A. & Ferris, S. R. (1967). "Inference of Attitudes from Nonverbal Communication in Two Channels". *Journal of Consulting Psychology* 31 (3): 248–252.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago : Aldine Athertone.
- Merleau-Ponty, M. (1942 /1977). *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris : Seuil.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard. 560p.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le Visible et l'Invisible*. Paris : Gallimard.
- Morel M.-A., (2007). « La reformulation dans le dialogue finalisé en français. Propriétés intonatives et mimico-gestuelles », *Recherches Linguistiques* n°29, Mohammed Kara (coord.), « Usages et analyses de la reformulation », pp.123-144.
- Moulin, J-F. (2004). « Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe », *Carrefours de l'éducation*, n° 17, pp. 142-159.
- Peirce, Ch. S. (1978). *Ecrits sur le signe*. (Trad. Gérard Deledalle). Seuil. Paris.
- Pillot-Loiseau, C. (2014). « Geste vocal, voix et enseignement des langues ». In Tellier, M. et Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant: mise en contexte théorique et pratique* (pp. 51-66). Paris: Éditions Maison des Langues.
- Porcher, L. (1989). « Didactique : Pour la beauté du geste ». Dans Porcher, L. Calbris G, *Geste et communication* (éd. Langue et apprentissage des langues). Paris: Hatier, CREDIF.
- Pujade-Renaud, C. (1981-1983/2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe, et Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : ESF. (Éd. 2005, L'Harmattan)
- Ria, L. (2013). « Expérience fictionnelles et apprentissages en vidéo formation : le cas des enseignants débutants », dans B. Andrieu, G. Richard, J. Morlot eds., *L'expérience corporelle*, AFRAPS, p. 75.
- Robieux, C. & Giovanni, A. (2014). « Les troubles de la voix chez l'enseignant ». In Tellier, M. et Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant: mise en contexte théorique et pratique* (pp. 29-38). Paris: Éditions Maison des Langues.
- Ruesch, J. & Kees, W. (1956). *Non verbal Communication : Notes on the visual Perception of Human Relations*. University of California Press, 205p.

- Saëz, G. (2004). « L'implication corporelle dans les situations éducatives ». *TRÉMA*, mars 2004, n°23, pp. 71-83.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens klincksieck, 252 p.
- Schütz, A., (1998, trad. fr.) : *Eléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan.
- Schwartz, Y. (2011). « Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience ». *Travail et apprentissage*, 7, 148-178.
- Sime, D. (2006). "What do learners make of teachers' gestures in the language classroom ?", *International review of applied linguistics*, 44(2), 211-230.
- Stam, G. (2013). "Second language acquisition and gesture". In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford, England: Blackwell Publishing Ltd.
- Taleghani-Nikzam, C. (2008). « Gestures in foreign language classrooms: an empirical analysis of their organization and function ». In Bowles, M., Foote, R., Perpiñan, S. & Bhatt, R. (dir.). *Selected proceedings of the 2007 second language research forum*. Somerville, MA: Cascadilla. pp. 229-238.
- Tellier, M. (2005). « L'utilisation des gestes en classe de langue : comment évaluer leur effet sur la mémorisation du lexique ? », Actes du Colloque International de Didactique Cognitive, DidCog 2005, Toulouse Janvier 2005.
- Tellier, M. & Cadet, L. (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, p. 67-80.
- Tellier, M. (2008). « Dire avec des gestes ». In Chnane-Davin, F., Cuq, J-P. *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*, no. 44, pp. 40-50.
- Tellier, M. & Stam, G. (2010). Découvrir le pouvoir de ses mains : La gestuelle des futurs enseignants de langue. In *Actes du Colloque 'Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes, INRP*, 24-26 juin 2010, Lyon.
- Tellier, M. & Stam, G. (2012). Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action. In Véronique Rivière (Ed.) *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, (Actes académiques). Paris: Riveneuve éditions. 2012, p. 357-374.
- Tellier, M., Stam, G. & Bigi, B. (2013). Gesturing While Pausing In Conversation: Self-oriented Or Partner-oriented? *Proceedings from TiGeR 2013, Tilburg Gesture Research Meeting*, Juin 19-21, 2013. Tilburg, The Netherlands.
- Tellier, M. & Cadet, L. (dir.), (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant: Théorie et Pratique* - Editions Maison des Langues. Paris. 310 p.
- Tellier, M. & Gadoni, A. (2014). « Conscientisation de la gestuelle pédagogique en formation initiale ». In Tellier & Cadet (eds.) *Le corps et la voix de l'enseignant. Théorie et pratique*. (Didactique). Paris: Maison des Langues. 2014, p. 207-217.

- Tellier, M. (2014). « Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés », *Discours*, 15, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/discours/8917> ; DOI : 10.4000/discours.8917
- Tellier, M. & Gadoni, A. (2015). Observer son corps d'enseignant: une expérience d'autoconfrontation. In Réal Bergeron; Harvey; Dumais, Nolin (eds.) *Apprentissage et enseignement du français oral en langue première et en langue seconde*, Éditions Peisaj, collection COGITO, pp. 167-184.
- Tellier, M. & Stam, G. (2017). « The sound of silence: how gestures in pauses can enhance interaction ». In R. B. Church, M. W. Alibali and S. D. Kelly (dir.), *Why Gesture? How the hands function in speaking, thinking and communicating*. Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Tellier, M. (2017). Geste et communication : 28 ans après. Les Cahiers de l'ASDIFLE, Le FLE dans tous ses états : dialogues avec Louis Porcher, 28.
- Tellier, M. & Yerian, K. D. (2018). « Mettre du corps à l'ouvrage : travailler sur la mise en scène du corps du jeune enseignant en formation universitaire », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 37 N°2.
- Vignes, L. (2015). « Pour la beauté du geste : plaider pour une didactique de la gestualité », dans Louis Porcher (1940-2014) : Visionnaire, Stratège, Polémiste (Coordonné par Jacques Cortès), *Revue Synergies Europe*, n° 10, p. 161-173.
- Wundt, W., ([1921]1973): *The language of gesture*, (J.S. Thayer, C.M. Greenleaf, and M.D. Silberman, trans ; with an introduction by A.L. Blumenthal and essays by G.H. Mead and K. Buhler). Paris & The Hague: Mouton.
- Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie*. Paris : P.U.R.
- Zimmermann, D. (1982). *La sélection non verbale à l'école*. Ed. ESF, Paris.

Pensée enseignante (cognition) :

- Aguilar Rio, J.-I., (2011), « L'étude de la cognition des enseignants de langue à travers l'autoconfrontation : problématiques de recherche et précautions méthodologiques », dans Bigot V. & Cadet L., *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris, Riveneuve, p.109-126.
- Borg, S. (2003). « Teacher cognition in language teaching : a review of research on what language teachers think, know, believe and do ». *Language Teaching*, vol. 36, n° 2. pp. 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education : Research and Practice*. London : Continuum.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processus. In Wittrock, M. C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 255 296.

- Clark, C. M. (1988). "Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking". *Educational researcher*, 17(2), 5-12.
- Depraz, N., Varela, F. & Vermersch, P. (2000). The Gesture of Awareness: An Account of its Structural Dynamics. *Advances in Consciousness Research*, pp. 121-137.
- Depraz, N., Varela, F. & Vermersch, P. (2011). *A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest : Zeta Books.
- Dufva, H. (2003). "Beliefs in dialogue : a Bakhtinian view". In Barcelos, A.-M. & Kalaja, P. (dir.). *New approaches to beliefs in SLA*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publisher. pp. 131-151.
- Maturana, H. & Varela, F. (1980). "Antopoiesis and Cognition : The Realization of living".
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). "Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior". *Review of Educational Research*, vol. 51, n° 4. pp. 455-498.
- Tochon, F. (2000). « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité », *Revue Française de Pédagogie*, n° 133, pp.129-157.
- Varela, F. (1989/1996). *Invitation aux sciences cognitives*. (trad. Lavoie), Paris : Seuil, coll. Points Sciences, 104p / 123p.
- Varela, F., Thompson, J., Evan, T. & Rosch, E. (1993). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Varela, F. & Maturana, H. (1994 version française). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Editions Addison-Wesley France, S.A.
- Varela, F., Thomson E., Rosch E. (1993/1996/2011). *L'Inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil, 337p. (Trad. Véronique Havelang)
- Varela, F. (1996-a). « Neurophenomenology. A Methodological Remedy for the Hard Problem ». *Journal of Consciousness Studies*, 3, n° 4, pp. 330-349.
- Varela, F. (1999). « Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives », *Revue Théorie Littérature Enseignement*, n° 17, pp. 7-21.
- Varela, F & Shear, J. (eds.) (1999). « The view from within: First Person Methods in the Study of Consciousness », *Imprint Academic*, London.
- Varela, F. (2002). « Autopoïese et émergence ». In R. Benkinrane (ed.), *La complexité, vertiges et promesses. 18 histoires de science*. Paris : Editions Le Pommier, pp. 161-176.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching : Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge : Cambridge University Press / Applied Linguistics.
- Woods, D. (2003). "The social construction of beliefs in the language classroom". In Kalaja, P. & Barcelos Ferreira, A-M. (dir.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publisher. pp. 201-228.

- Woods, D. & Knoerr, H. (2014). Repenser la pensée enseignante. *Recherches & Applications*, 56, 16-32.

Didactique professionnelle :

- Blanchard-Laville C. & Nadot S. (2004). « Analyse de pratiques et professionnalisation entre affect et représentation ». *Connexions*, 82, 119-142.
- Mayen, P. (2008). « Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre », *Recherches en éducation*, 1, pp. 51–57.
- Pastré, P. (2002). « L'analyse du travail en didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 9-17.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*, PUF, Paris.
- Pastré, P. & Samurçay, R. (dir). (2004). *Recherches en didactique professionnelle dans l'enseignement*, Octarès Éditions, Toulouse.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°154, pp. 145–198.
- Pastré, P. & Lenoir, Y. (dir), (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Octarès Éditions, Toulouse, 319 p.
- Vergnaud, G. (2007), « De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas », *Travail et apprentissage*, 4, pp. 51–64.
- Vergnaud, G. & R. Samurçay, (2000). « Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs, Carrefours de l'éducation, 10, pp. 49–53.
- Vinatier, I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, PU Rennes.

Enseignement / Apprentissage des langues étrangères :

- Béacco, J-C. (2008). « Instruments de référence pour l'enseignement du français et méthodologies d'enseignement », communication orale, XIII^{ème} congrès international des professeurs de français, Québec, 21 au 25 juillet 2008.
- Causa, M. (2002). *L'alternance dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne : Peter Lang.
- Cicurel, F. & Véronique, D. (2003), eds : *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B., (1989), « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue », dans Weil, D. & Fugier, H., *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- La Borderie, R. (1991). *Le métier d'élève*. Paris : Hachette.

- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Nathan, Paris.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'ecclétisme*. Paris : Didier.
- Trévisse, A. (1996). « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, pp. 5-39.
- Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Les éditions d'organisation.

Recherche en didactique :

- Benhamla, Z. (2012). « De la pédagogie à la didactologie : histoire d'une discipline ou histoire de concepts ? », *Synergies Algérie*, n° 15, pp. 13-23.
- Benveniste, C- B. (1991). *Le français parlé: études grammaticales*. Ed du CNRS. Paris.
- Blanchet, A. & Gotman, A., (1992/2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan Université, collection sociologie « 128 », 128 p.
- Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (dir.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : AUF-Éditions des archives contemporaines, 512 p.
- Bourdereau, F. (2006). « Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc », *Le Français aujourd'hui* 2006/3 (n° 154), *Former au français dans le Maghreb*, pp. 25-34.
- Daunay, B. & Reuter, Y. (2008). « La didactique du français : évolution, méthodes et enjeux », *Pratiques* n° 137-138, *La didactique du français. Hommage à Jean-François Halté*, Metz, CRESEF, p. 57-78.
- Daunay, B. & Reuter, Y. (2011). « De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français », *Pratiques*, 149-150.
- De Singly, F. (2004/2011). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan Université (collection « 128 »), 128 p.
- Khettab, A. (2016). « La didactique du FLE : une discipline en construction ». *Revue Algérienne des Sciences du Langage (RADSL)*, n° 2, pp. 127-140. Sur le site : <http://revuealgeriennedessciencesdulangage.e-monsite.com/pages/numero-2.html>
- Mabrou, A. (2016). « Les langues au/du Maroc : une présentation sociolinguistique », *Le français à l'université*. <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2202>
- Mgharfaoui, Kh. (2016). « Enseignement du français au Maroc : le paradoxe d'une langue "privilegiée" ». In Bacha, J. Ben Abid-Zarrouk, S., Kadi-Ksouri, L., Mabrou, A. (Coord.), *Penser les TIC dans les universités du Maghreb*. (Ouvrage collectif), Paris, L'Harmattan.

- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Que sais-je ?, PUF, Paris, 128p.
- Montagne-Macaire, D. (2007). « Didactique des langues et recherche-action », *Les Cahiers de l'Acedle*, NeQ, n°4, pp 93-120.
- Mouchet, A., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2011). « Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo ». *Savoirs*, 27, 85-108.
- Mouchet, A. (2014). *L'entretien d'explicitation, usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris : L'Harmattan, 302 p.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*, Paris : Ophrys, Vol 12 de *Autoformation et enseignement multimédia*. 238p.
- Narcy-Combes, J.-P. (2010). « Recherche-action et illusion ontologique en didactique des langues », in : *Le Français dans le Monde*, Recherches & Applications, n°48, juillet 2010, pp. 111-123.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*: Armand Colin.
- Rey, O. (2014). « Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation ». Dossier de veille de l'IFÉ, n°89, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Richer, J. (2011). « Recherche-Action et didactique du FLE ». *Synergies Chine* n°6, 47-58.
- Sadiqui, M. (2016a). « Le français au Maroc, des contextes et des didactiques », *Le français à l'université*. <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2207>
- Sadiqui, M. (2016b). « Didactique du français au lycée au Maroc. Entre didactique des langues et didactique des disciplines scientifiques », *Le français à l'université*. <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2227>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vasseur, M.-T. (2007). « Les "données de terrain" au cœur du dispositif de recherche. Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues », *Les Cahiers de l'Acedle*, no 4, pp. 21-35.
- Vermersch, P. (1994/ 2011). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*, Paris : PUF, 437p.

Ouvrages généraux :

- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bachelard, G. (1938 [1970]). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : J. Vrin.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bakhtine, M. [Volochinov, Valentin.] (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Éd. de Minuit.
- Bakhtine, M. ([1952/1979]1984). *Esthétique de la création verbale*, Ed. Gallimard. Paris.
- Bateson, G. (1980/1972). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Bateson, G. & Ruesh, J. (1951/1988). *Communication et société*. Paris : Seuil.
- Bennett, T. (2013). *Teacher Proof*. Routledge, 232 p.
- Brousseau, G. (1980). « L'échec et le contrat ». *Recherches*, 41, pp. 177-182.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Bruner, J.S., (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF, 313p. (traduit en français par Michel Deleau)
- Carroll, R. (1991). *Évidences invisibles : Américains et Français au quotidien*. Paris, Éditions du Seuil, 224p.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D., eds (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil.
- Chevallard Y., (1985/1991). *La Transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- Chevallard Y., Martinand J-L., Arsac G. et al. (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*. La pensée sauvage.
- Comenius (1657/2002). *La Grande Didactique*. Paris : Klincksieck.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel*, T. 3, Ed. Ophrys, coll. HDL, Paris.
- Cuq J.-P. & Gruca I., (2006). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
- Fontanille, J (1998/2016). *Sémiotique du discours*. Ed. Presses Universitaires de Limoges et du Limousin, Collection : Nouveaux actes sémiotiques, 304p.
- Grice, P. (1979). « Logique et conversation ». *Communication*, 30, 57-72. Paris : EHESS
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*, Paris, P.U.F.
- Houssaye, J. (dir.). (1993/2005). « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique ». *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF, (6^{ème} éd).

- Jakobson, R. (1960). « Closing statements: Linguistics and Poetics », *Style in language*, T.A. Sebeok, New-York. (Traduction de Nicolas Ruwet : « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit, Paris, 1963).
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Presses pocket.
- Lévi-Strauss, C. (1974). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Maingueneau, D., (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Problèmes et perspectives. Paris, Hachette Université.
- Maingueneau, D. (1996), *Les Termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, 94 p.
- Meirieu, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, Paris, 282p.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil.
- Morin, E. (1990/2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud, 121p.
- Peirce, Ch. S. (1978). *Écrits sur le signe* (rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle). Paris : Seuil.
- Perrenoud, Ph. (1993/2005). « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in Houssaye, J. (Dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre : Mardaga.
- Sardan, J.-P. Olivier (de). (1996). « La violence faite aux données. De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie ». In revue *Enquête*, n°3, pp. 31-59. Numéro intitulé : "Interpréter, surinterpréter".
- Searle, J. R. (trad. fr. 1972), « *Les actes de langage : essai de philosophie du langage* », Hermann, Paris, 261p. (éd. originale : 1969. Cambridge University Press)
- Shannon, C. E. & Weaver W. (1975). *Théorie mathématique de la communication*. Paris : Retz. [« A mathematical theory of communication ». *The Bell System Technical Journal*, n° 27, 1949, p. 379-423].
- Verret, M. (1975), *Le temps des études*, 2 volumes, Librairie Honoré Champion, Paris.
- Vygotski, L., S., (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute/SNEDIT, 536p. (Traduction française Françoise Sève, 1985, Paris, Messidor, éd. sociales)

Revues :

- Chnane-Davin, F. & Cuq, J-P. (2008). *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. Paris : Clé international.
- Aguilar, J. & Cicurel, F. (2014, dir). « Pensée enseignante et didactique des langues ». *Recherches et applications*. N° 56, juillet 2014. Paris : Clé international.
- Revue *Recherches et Educations* (2014). *Expériences corporelles et gestes professionnels*, Tome 1, n° 12 octobre.

- Revue *Aile (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 1992, n°1 ; 1993, n°2 ; 2000, n°12 ; 2004, n°21 ; 2005, n°22 ; 2005, n°23.

- *Revue Française de Pédagogie*, (2004), « Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques », N°148, Institut National de Recherche Pédagogique, INRP Edition, Paris, 185p.

Rapports & Enquêtes :

- AUF. (2015). OPERA. Observation des Pratiques Enseignante dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves (Rapport final Recherche). Burkina Faso (2013-2014). Éditions des archives contemporaines, 188 p.

- Commission Spéciale Éducation Formation. (2005). *Réforme du système d'éducation et de formation 1999- 2004 : Bilan d'étape et conditions d'une relance*. Maroc

- MEN. (2008). *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education Formation*. Présentation du Programme NAJAH Rapport détaillé - Version projet Juin 2008. Maroc.

- OCDE (2014). *Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr>

- Observatoire régional du français dans le Monde arabe (OREMA). (Novembre 1999). Synthèse régionale. pp. 104-116, *Agence universitaire de la Francophonie*. Document téléchargeable sur le site :
<https://pdfs.semanticscholar.org/d97e/f624e0671df7881f01d258412938f001c9f7.pdf>

Textes officiels :

- Commission Spéciale Éducation Formation. (2002). *Projet de Charte Nationale d'Éducation et de Formation*. Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale.

- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS). (2015). *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Projet de Vision stratégique pour la réforme (2015-2030)*. 98 p. Document téléchargeable sur le site du CSEFRS : https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/09/Vision_VF_Fr.pdf

- MEN. (1987). *L'enseignement du français 1^{er} et 2^{ème} cycles secondaires (Instructions Officielles, Objectifs-Programmes)*. Direction de l'Enseignement Secondaire, Division des programmes. Rabat, Librairie Al Maârif.

- MEN. (1994). *Recommandations Pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire*. Rabat, Publications du Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement Secondaire, Division des programmes.

- MEN. (Nov 2007). *Les Orientations Pédagogiques générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*.

Actes de colloques :

- Actes du Colloque international : *Prise de conscience dans la situation d'enseignement : corps, gestes, paroles*, Créteil, 25 et 26 mai 2016.

Sitographie :

- Aden, J. (2017). « Langues et langage dans un paradigme enactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14-1 | 2017, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1085>
- Ali, S. S., Lifshitz, M., & Raz, A. (2014). Empirical neuroenchantment: from reading minds to thinking critically. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00357>
- Prairat, E. (2017). « Une éthique professorale au service de l'estime de soi ». *Éthique en éducation et en formation*, (3), 84–96, consulté le 22 juin 2019. URL : <https://doi.org/10.7202/1042938ar>
- Puren, Ch. (2010). « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». Cours collaboratif en ligne. Corrigé du Dossier n° 1 : « Les trois perspectives constitutives de la DLC », JUIN 2010. <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>
- Ramus, F. (2010). « Neuroéducation et neuropsychanalyse : du neuroenchantment aux neurofoutaises ». <http://www.scilogs.fr/ramus-meninges/neurofoutaises/>
- Tellier, M. (2016). « Prendre son cours à bras le corps », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-1 | 2016, consulté le 08 février 2017. URL : <http://rdlc.revues.org/474> ; DOI : 10.4000/rdlc.474

Dictionnaires :

- Catach, N. (1994). *Dictionnaire historique de l'orthographe française*, Paris, Larousse, 1327p.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris, 661p.
- Coste, D. & Galisson, R. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, Collection F.
- Cuq, J.-P. (dir). (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE / Clé International, Paris, p. 303.
- Dubois, J. (1999). *Dictionnaire de la Linguistique et des Sciences du Langage*. Larousse. HER Larousse- Bordas. Italie.
- Meirieu, Ph. (2006), « Didactique », *Dictionnaire* [en ligne]. Site de Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm>

- Moeschler, J. & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Seuil. Paris.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Reuter, Y. (Ed.) (2008/2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck, Bruxelles, 272p.
- Reynal, F. & Rieunier, A., (1998), *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*, (Apprentissage, formation, psychologie cognitive) ESF éditeur, Paris.

Thèses :

- Aguilar, J.I. (2010). *Pour une analyse de la présentation de l'enseignant de L2 : style revendiqué, aspects relationnels et décisions interactionnelles*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Paris 3 Sorbonne nouvelle.
- Bigot, V. (2002). *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. Thèse de doctorat soutenue sous la direction de Francine Cicurel, Université Paris III.
- Azaoui, B. (2014c). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement : une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse de doctorat. Montpellier : Université Paul Valéry, Montpellier III.
- Broussal, D. (2006). *Interagir en début de cours : une professionnalisation du malentendu, entre savoir et langage*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier, non publiée.
- Cadet, L. (2004). *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement : le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. Thèse pour le doctorat de didactique des langues et des cultures. Université Paris III Sorbonne Nouvelle.
- Calbris, G. (1990). *The Semiotic of French Gesture*. Thèse de doctorat.
- Candea, M. (2000). *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits « d'hésitation » en français oral spontané. Etude sur un corpus de récits en classe de français*, Thèse de doctorat, Université Paris III - Sorbonne Nouvelle.
- Condamine, A. (1995). *La traversée du miroir*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Dargirolle, F. (2002). *L'observation de classe dans la formation des enseignants de langues étrangères*. Thèse Université de Paris-III, 24 juin 2002.
- Delorme, V. (2010). *Construction et utilisation des contextes dans les interactions d'enseignement/apprentissage d'une langue*. Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Paris 3 Sorbonne nouvelle.
- Denizci, C. (2015). *Utilisation des gestes coverbaux en classe de FLE*. Thèse de doctorat non publiée. Istanbul (Turquie) : Université d'Istanbul.

- Duvillard, J. (2014). « *L'introspection gestuée* » - *La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement*. Éducation. Thèse, Université Claude Bernard - Lyon I.
- Fantognon, C. X. (2015). *Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES : cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin Entre contextualisation, réflexivité et médiation*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Paris III Sorbonne Nouvelle.
- Ferrao Tavares, M.C. (1985). *Les comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*. Thèse de doctorat de 3e cycle Paris 3.
- Ferrero-Boutrais, M. (2015). *Le « je » professionnel en construction des professeurs des écoles débutants. Une approche psychophénoménologique*. Thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise.
- Forest, D. (2006). *Analyse proxémique d'interactions didactiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Rennes 2, UFR de sciences humaines.
- Maarfia, N. (2014). *Enseignement/apprentissage du français en troisième année primaire : le rôle de la question*. Thèse de Doctorat, Université Badji Mokhtar, Annaba, sous la direction de Latifa Kadi et Marielle Rispaïl.
- Nicolas, L. (2014). *La disposition enseignante à un "agir collectif". Analyse de la réception enseignante des négociations apprenantes en classe de FLE*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Paris 3 Sorbonne nouvelle.
- Półtorak, E., (2011). *Analyse du feedback dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. Thèse du doctorat, Sosnowiec : Université de Silésie.
- Rivière, V. (2006), *L'Activité de prescription en contexte didactique. Analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Paris, Sorbonne Nouvelle, octobre 2006.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de doctorat. Université Aix-Marseille I.
- Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris 7 – Denis Diderot, Paris.
- Vallat, C. (2012). *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois*. Thèse de doctorat, Université Toulouse 2-Le Mirail / Jean Jaurès.
- Xue, L. (2016). *Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues : une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne Paris Cité.

ANNEXES :

Annexe 1 : Conventions de transcription

En l'absence d'une convention uniformisée, nous avons opté pour une convention qui rassemble certains signes qui tendent à se généraliser.

Code de transcription :

n° TP : n° des tours de parole ;

E = Enseignant(e) ;

Am = Apprenant masculin ;

Af = Apprenante féminin ;

A ? = Apprenant non identifié ;

As = Plusieurs élèves parlant en même temps (réponse collective) ;

MAJUSCULE = Accentuation sur la partie écrite en majuscule (mot ou syllabe) ;

↑ = Intonation montante ;

↓ = Intonation descendante ;

: / :: / ::: = Allongement de la syllabe plus ou moins long ;

+ = Pause courte ;

+ + = Pause moyenne ;

+ + + = Pause longue (au-delà de 5 secondes) ;

x ou xxx = Segment de parole incompréhensibles (inaudible) ;

{aaa ?} = Transcription incertaine ;

(aaa) / mots soulignés entre parenthèses = chevauchement de paroles ;

aaa = Langue autre que le français (alternance codique) ;

(-) = Insertion de (-) après un son tronqué ;

(=) = Interruption, abandon d'un terme ou d'une expression pour une autre ;

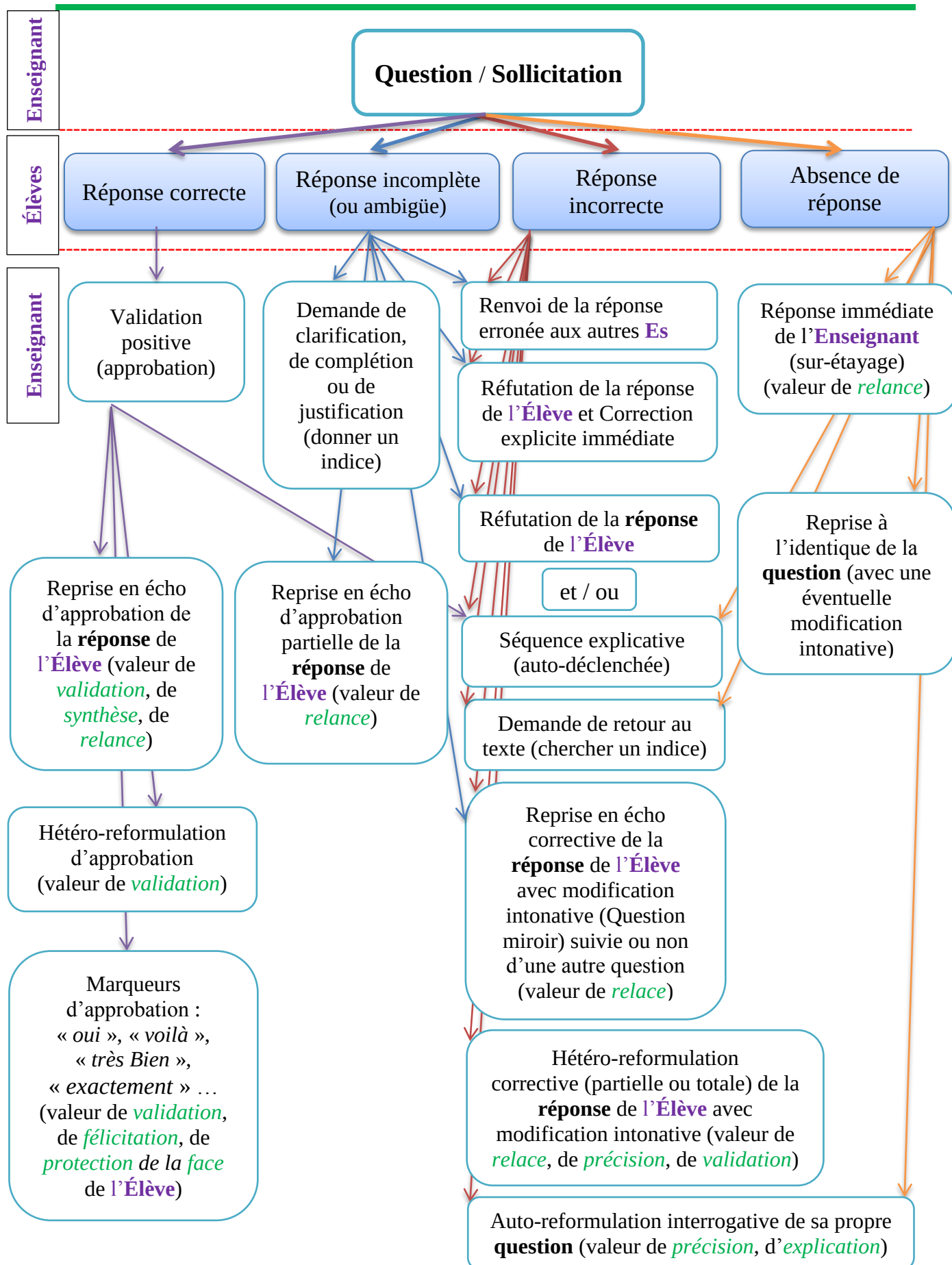
(...) = Demande d'achèvement par l'enseignant(e) de la phrase amorcée ;

aaa = Segment de l'énoncé (en gras) sur lequel est produit un geste ;

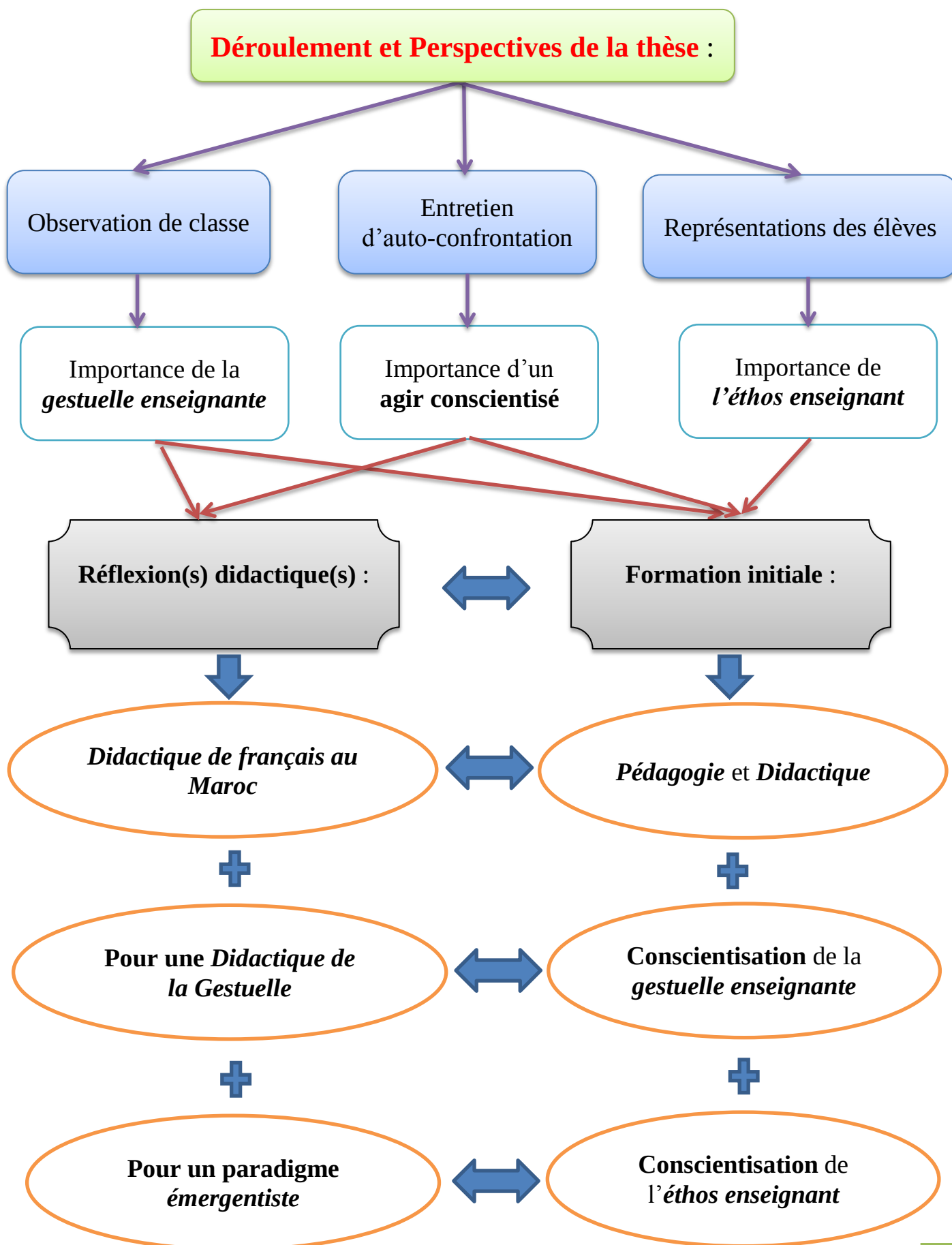
[...] = Commentaire ;

(e) = Son non prononcé ;

Annexe 2 : Schéma de la structure ternaire de l'échange didactique



Annexe 3 : Déroulement et Perspectives de la thèse



Annexe 4 : Grille d'observation des enseignants stagiaires

Grille d'observation des enseignants stagiaires :

Nom de l'enseignant :

Date de l'observation de classe :

Niveau ou Public-cible :

Niveau de maîtrise :

| 1 | Toujours - | 2 | Souvent - | 3 | Rarement - | 4 | Jamais

Domaines & Dimensions	Critères d'évaluation	Appréciations			
		(1)	(2)	(3)	(4)
I- Didactique :					
(1)- Maitrise du contenu					
	- maîtriser les connaissances de la discipline				
	- présenter des contenus corrects et précis				
(2)- Maitrise de la didactique de la discipline					
	- préparer et bien structurer sa leçon				
	- adapter son enseignement au niveau des Es				
	- utiliser des supports didactiques opportuns				
	- donner des feed-back correctifs				
	- établir des liens avec les séances précédentes ou avec un savoir précédemment abordé				
	- synthétiser / résumer les principaux points				
	- utiliser le tableau à bon escient				
II- Pédagogie :					
(1)- Maitrise de la pédagogie					
	- bien gérer le temps imparti à la séance				
	- savoir capter et solliciter l'attention des Es				
	- savoir simplifier, expliquer et transmettre les idées à tous les Es				
	- procéder à des reformulations, à des répétitions				
(2)- Gestion des interactions & des relations en classe					
	- enrôler les Es : les encourager et les inciter à participer				
	- être à l'écoute des Es : répondre à leurs questions				
	- porter attention à tous les Es				
	- valoriser les réponses des Es				
III- Éthos enseignant :					
(1)- Gestuelle & Non verbal					
	- parler d'une voix vivante et assurée (une voix non monotone ; un ton enthousiaste)				

	- utiliser un débit de parole approprié				
	- avoir une portée de la voix appropriée				
	- savoir accentuer : appuyer sur une syllabe ou un mot important(e)				
	- avoir une intonation appropriée (<i>montante / descendante</i>)				
	- utiliser les silences et les pauses d'une manière appropriée				
	- maintenir le contact du regard avec les Es (balayer du regard toute la classe)				
	- avoir une posture droite du corps				
	- utiliser les gestes manuels pour illustrer la parole et capter l'attention				
	- éviter les gestes parasites				
	- utiliser des mimiques faciales expressives et un sourire bienveillant				
	- adopter des positionnements pertinents et utiliser des déplacements justifiés				
(2)- Éthos enseignant					
	- montrer une attitude dynamique et motivante				
	- savoir motiver et accrocher les Es				
	- se montrer ouvert et faire preuve de flexibilité				
	- faire preuve de disponibilité auprès des Es				
	- préserver la face des Es (surtout ceux en difficulté)				
	- savoir gérer la classe et discipliner les Es				
	- être ferme et bienveillant				
(3)- Éthique professionnelle					
	- se montrer juste et équitable envers tous les Es				
	- avoir une tenue soignée (être bien présentable)				

Annexe 5 : Transcriptions multimodales des séances

NB : Il convient de préciser dans ce qui suit que le signe (+) utilisé signifie dans la colonne des transcriptions verbales une pause plus ou moins longue, alors que dans la colonne des « Commentaires gestuelles et proxémiques » il signifie deux faits simultanés ou successifs.

5.1. Transcription de la séance de l'enseignante : Ens-Ex_F-1

- Public cible : 1^{er} bac (Sc Exp)
- Module : III (Lire une tragédie moderne)
- Activité : Lecture
- Séance : 1
- Support : *Antigone*
- Extrait : Scène 4 (p : 22-31)

TP n°	loc	Interactions verbales : Discours et fonction discursive	Commentaires Gestuelles et Proxémiques
1	E	-on va commencer par la situation du passage -qui peut me rappeler d'abord de quelle œuvre il s'agit ↑ (Question non inductrice) -vas-y ↑	-se positionne sur l'estrade - regard dirigé vers la classe - regard dirigé vers un Af + buste penché (incitation à répondre, encouragement, attente)
2	Af	-il s'agit d'Antigone	
3	E	-il s'agit d'Antigone (reprise en écho : validation) qui est quoi ↑ (Question non inductrice)	- regard dirigé vers la classe + geste pédagogique interactif des deux mains (incitation à répondre, encouragement)
4	A?	-une tragédie moderne	
5	E	-qui est une tragédie moderne (reprise en écho : validation) -écrite par qui ↑ (Question non inductrice)	- déictique vers un Am (validation) - regard dirigé vers la classe
6	A?	-par Jean Anouilh	
7	E	-par Jean Anouilh (reprise en écho : validation) -nous avons la scène 4 alors qui peut me rappeler ce qui s'est passé pendant les autres scènes ↓ alors + + sans voir vos cahiers -sans + + essayez de vous rappeler ce	- déictique vers un Af (validation) - déictique vers le tableau + se déplace sur l'estrade de gauche à droite + déictique en arrière (indiquant le passé) - emblème pédagogique de négation avec les 2 mains - métaphorique des 2 mains au

		que nous avons vu pendant les autres scènes ↓ -vas-y ↑	niveau de la tête (pour figurer la réflexion) - <i>déictique</i> et <i>regard</i> dirigé vers un Af + <i>buste penché</i> (<i>incitation à répondre, encouragement, attente</i>)
8	Af	-pendant les autres scènes on a le prologue où il y a la présentation des personnes et l'idée générale sur l'histoire et après + l'entrée d'Antigone à la maison très tôt et elle est surprise par la nourrice qui lui donne des questions d'où elle vient + + la nourrice croit qu'elle a un amoureux et Antigone essaie de la convaincre qu'il n'y a rien ++ de xxx	
9	E	-qu'il n'y a rien de tout cela très bien (<i>Reprise en écho</i> : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -donc dans la première scène nous avons le prologue -quel est le rôle du prologue ↑ [<i>le tissage</i>] -elle a dit il présente les personnages -qui peut me donner un autre rôle du prologue ↑ (<i>Question non inductrice</i>)	- <i>déictique</i> et <i>regard</i> dirigé vers l'Af - <i>emblème pédagogique interrogatif</i> + <i>regard</i> dirigé vers la classe - <i>déictique</i> et <i>regard</i> dirigé vers l'Af
10	Af	-il présente le lieu et le temps	
11	E	-on commence d'abord par le début le lieu ↑ le temps ↑	- <i>déictique</i> d'énumération
12	Af	-les personnages	
13	E	-les personnages (<i>reprise en écho</i> : <i>validation</i>)	- <i>déictique</i> vers un Af (<i>validation</i>)
14	Am	-les événements	
15	E	-les événements (<i>reprise en écho</i> : <i>validation</i>) ça veut dire l'histoire et il peut même faire des commentaires ↓	-geste <i>bi-manuel</i> : double <i>déictique</i> vers l'Af (<i>validation</i>) et vers l'Am (<i>validation</i>)
16	Af	xxxx	
17	E	-donc pour pousser le public donc pour attirer l'attention du public -pour qu'il suive bien l'histoire pour qu'il raconte tout ce qui se rapporte à l'histoire -ensuite nous avons la nourrice qui est la nourrice ↑	- <i>buste penché</i> en écoutant l'Af (<i>encouragement, attente</i>) - <i>métaphorique</i> des 2 mains (attirer) - <i>se tourne vers</i> les autres As + <i>emblème pédagogique discursif</i> (geste de bascule avec la main droite) + <i>métaphorique</i> des 2 mains arquées formant un rond - <i>déictique</i> vers un Af <i>désignée en tant que référent</i> du mot « nourrice »

		-qui peut me rappeler qui est la nourrice ↑ (Question non-inductrice)	- <i>se tourne vers</i> les autres As + <i>emblème pédagogique interrogatif</i> de la main droite + geste qui se mue en <i>déictique</i> vers un Af + <i>buste</i> <i>penché</i> (<i>encouragement, attente</i>)
18	Af	-xxx la surveillante	
19	E	-la SURVEILLANTE ↓ (reprise en écho corrective avec modification intonative : <i>relance</i>) -qui a une autre explication ↑	- <i>emblème pédagogique</i> de <i>doute</i> des 2 mains (les doigts formant des guillemets) - <i>se tourne vers</i> les autres As + <i>emblème pédagogique discursif</i> (geste de bascule avec les 2 mains : <i>inciter à répondre</i>)
20	Af	-la gouvernante	
21	E	-la gouvernante (reprise en écho avec modification intonative : <i>relance</i>) + pourquoi pas ↑	- <i>se tourne vers</i> un Af
22	A?	-c'est une deuxième maman	
23	E	-c'est une deuxième maman pour Antigone (reprise en écho avec modification intonative : <i>validation</i>) -c'est elle qui s'est occupée de Antigone -et de (...) ↑ de Antigone et de (...) ↑ (Question à trou)	- <i>emblème pédagogique interactif</i> (geste de bascule de la main droite oscillant entre les As cherchant une réponse)
24	As	-Ismène	
25	E	-et de Ismène ↓ depuis son enfance ↓ c'est très bien (reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -maintenant nous avons (=) j'ai une petite question à vous poser -comme c'est remarqué sur le livre il y a un découpage en scène et en actes dans la tragédie classique	- <i>déictique non précis</i> vers les As (<i>validation</i>) - <i>emblème pédagogique de</i> <i>découpage</i> (<i>battements</i> de haut en bas de la main droite)
26	As	-non	
27	E	-qu'est ce qui me permet de dire que c'est la fin d'une scène et le début d'une autre (Question non inductrice) -vas-y ↑	- <i>déictique</i> vers un Af + <i>buste penché</i> (<i>encouragement, attente</i>)
28	Af	-l'entrée et la sortie des personnages	
29	E	-l'entrée et la sortie des personnages (reprise en écho avec modification intonative : <i>validation</i>) -quel est le personnage + qui est entré	

		après la scène entre la nourrice et Antigone ↑ (Question non inductrice) -vas-y ↑	-déictique vers un Af + <i>buste penché</i> (encouragement, attente)
30	Af	-xxx Ismène	
31	E	-qui est Ismène ↑ (Question catégorielle) -oui ↑	-déictique vers un Af + <i>buste penché</i> (encouragement, attente)
32	Af	-Ismène est la sœur d'Antigone	
33	E	-c'est la sœur d'Antigone très bien ↓ (reprise en écho : validation et félicitation) -donc je vous demande maintenant de faire une petite lecture silencieuse du passage -il commence par quelle réplique ↑ (Question non inductrice)	-déictique vers le tableau -déictique vers un Af + <i>buste penché</i> (encouragement, attente)
34	As	-« tu es malade »	
35	E	-« tu es malade » qui pose cette question ↑ (Question catégorielle)	
36	As	-Ismène	
37	E	-Ismène ↓ (reprise en écho : validation) -alors pour aller plus vite je propose au lieu de la lecture silencieuse je propose que deux élèves trois élèves -un qui va me lire Antigone le deuxième va nous lire Ismène et le troisième les (...)	-iconique des 2 mains -déictique des 2 mains (les deux index), ce geste se mue en <i>déictique</i> d'énumération des trois doigts
38	As	-xxx	
39	E	-les didascalies (reprise en écho : validation) et les indications scéniques ↓ très bien alors qui se propose + + vas-y ↑	-déictique des 2 mains vers les As -déictiques pour désigner des As
		[Lecture des élèves]	
40	E	-très bien on s'arrête un petit peu -seulement en regardant les répliques qu'est ce que vous remarquez -observez les répliques et dites-moi vos remarques (Question non-inductive)	-[elle tient l'œuvre de sa main gauche] -regard dirigé vers tous les As -battements avec la main droite en posant les questions -déictique vers un Af
41	Af	-les répliques sont plus longues	
42	E	-sont plus longues ↑ (reprise en écho corrective avec modification intonative : relance) -est ce que dans les deux pages elles sont encore plus longues ↑	-déictique : geste de bascule de gauche à droite
43	A?	-xxx	
44	E	-la première page qu'est-ce qu'elle nous	

		donne c'est une réplique ↑	
45	A?	-xxx	
46	E	-c'est une tirade (reprise en écho : <i>validation</i>) -la tirade qui peut me rappeler la définition de la tirade ↑ [le tissage] (Question non-inductrice)	- <i>regard dirigé vers l'A?</i> + <i>déictique vers un A?</i> + <i>buste penché (validation)</i> - <i>emblème pédagogique interactif</i> (geste avec les doigts cherchant une réponse) - <i>déictique vers un Af</i> + <i>buste penché</i>
47	Af	-une longue réplique	
48	E	-c'est une longue réplique très bien ↓ (reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -à part la première tirade regardez les autres répliques d'Antigone comment elle répond ↑ (Question catégorielle) -qu'est-ce qu'elle donne comme réponse ↑	- <i>battements</i> avec la main droite - <i>battements</i> ou <i>Butterworths ??</i> avec la main droite
49	A?	-oui	
50	E	-oui + pourquoi ↑ (Question relai : <i>relance</i>) -alors quand on a cet échange là un dialogue entre deux personnages -un qui parle beaucoup et l'autre qui parle un peu - qu'est-ce qu'on a ici ↑	- <i>métaphorique</i> : geste de bascule avec les deux mains de haut en bas -2 <i>métaphoriques</i> des 2 mains désignant un personnage à droite et un autre à gauche (<i>référents symboliques</i>) - <i>métaphorique</i> : geste de bascule avec les deux mains de haut en bas
51	A?	-un déséquilibre	
52	E	-un déséquilibre ↓ très bien (reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -quand on parle d'équilibre et de déséquilibre on pense à la balance -alors quelle balance porte plus que l'autre quelle est la balance qui pèse plus lourde ↑ (Question à alternative)	- <i>déictique vers un A?</i> + <i>buste penché (validation)</i> - <i>iconique</i> des deux mains figurant une balance - <i>iconique</i> : geste de bascule avec les deux mains de haut en bas
53	A?	-Ismène	
54	E	-c'est celle d'Ismène (reprise en écho : <i>validation</i>) jusqu'ici à part la tirade -de quel sujet parle-t-elle ↑ (Question catégorielle)	- <i>métaphorique de la main droite</i> + <i>regard dirigé vers tous les As</i> - <i>regard dirigé vers un Af</i> (au lieu d'un <i>déictique</i>) + <i>buste penché (attente)</i>

55	Af	-l'enterrement de son frère	
56	E	-l'enterrement de son frère ↓ (reprise en écho : <i>validation</i>) -comment il s'appelle son frère ↑ [<i>le tissage</i>]	- <i>déictique non précis</i> + <i>buste penché (attente)</i>
57	As	-Polynice	
58	E	-Polynice ↓ (reprise en écho : <i>validation</i>) de l'enterrement de Polynice ↓ -qu'essaie de faire Ismène en parlant à Antigone ↑ (Question non-inductrice)	- <i>battements</i> avec les deux mains en posant la question + <i>se déplace sur l'estrade</i> - <i>regard dirigé</i> vers un Af (au lieu d'un <i>déictique</i>) + <i>buste penché (attente)</i>
59	Af	-la convaincre	
60	E	-de la convaincre ↓ (reprise en écho : <i>validation</i>) de quoi ↑ (Question relai : <i>relance</i>)	- <i>emblème pédagogique interrogatif de la main droite</i>
61	Af	-de cesser de ...	
62	E	-de cesser ↓ très bien (reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -de cesser d'essayer d'enterrer son frère + de la DISSUADER d'enterrer son frère	- <i>déictique</i> vers un Af + <i>buste penché (validation)</i> - <i>emblème pédagogique discursif</i> (geste de bascule avec la main droite) - <i>déictique</i> vers un Af + <i>buste penché (encouragement, attente)</i>
63	Af	-d'oublier son projet	
64	E	-d'oublier son projet de l'enterrement de son frère ↓ très bien (reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -donc quand on dit convaincre -cela veut dire que c'est un dialogue (...) (Question à trous)	- <i>déictique</i> vers un Af + <i>buste penché (validation)</i> - <i>se déplace</i> de l'autre côté de l'estrade
65	As	-argumentatif	
66	E	- argumentatif ↓ très bien (reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -donc chacune va nous donner des arguments -va donner à l'autre des arguments pour essayer de la convaincre -le premier argument que propose Ismène c'est que (...) (Question à trous)	- <i>emblème pédagogique d'évidence</i> (geste des 2 mains levées en haut) - <i>métaphorique de la main droite</i> pour désigner « arguments » - <i>emblème pédagogique discursif</i> (geste de bascule avec la main droite) - <i>emblème pédagogique de négation</i> (geste de bascule avec la main droite) + <i>déictique</i> vers un Af +

			<i>buste penché (attente)</i>
67	Af	-elle ne veut pas mourir	
68	E	-elle ne veut pas mourir ↓ (<i>reprise en écho : validation</i>) -mais Antigone elle ↑ est-ce qu'elle veut mourir ↑ (<i>Question propositionnelle</i>)	
69	As	-(oui / non)	
70	E	-oui ou non ↑ -alors relevez-moi svp la phrase pour justifier votre réponse que ce soit oui ou non (<i>Demande de clarification</i>) -vas-y ↑	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i> des 2 mains de chaque côté - <i>emblème pédagogique discursif</i> (geste de bascule avec la main droite) - <i>déictique</i> vers un Af + <i>buste penché</i> (<i>encouragement, attente</i>)
71	Af	-moi aussi j'aurais bien voulu ne pas mourir	
72	E	-moi aussi j'aurais bien voulu ne pas mourir (<i>reprise en écho : validation</i>) (<i>segmentation sémantique</i>) -donc est ce qu'elle veut mourir ↑ (<i>Question propositionnelle</i>)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i> de la main gauche
73	A?	-non	
74	E	-non qu'est ce qui te permet dans cette phrase de dire qu'elle n'aime pas mourir ↑ (<i>Question relai : relance</i>)	- <i>déictique</i> vers un Af + <i>se déplace du côté où se trouve l'Af</i>
75	Af	-xxx	
76	E	-alors + pour vous + ne pas mourir ça veut dire rester vivant mais il y a quelque chose de très important dans cette phrase regardez bien	- <i>emblème pédagogique discursif</i> (geste de bascule avec la main droite) - <i>déictique</i> vers un Af + <i>buste penché</i> (<i>encouragement, attente</i>)
77	Af	-xxx	
78	E	- non regardez QUE la phrase ↓ n'interprétez pas regardez que la phrase ↓	- <i>emblème pédagogique d'exception</i> de la main gauche + <i>se mue en déictique</i> vers un Af + <i>buste penché</i> (<i>encouragement, attente</i>)
79	Af	-le conditionnel passé	
80	E	-le conditionnel passé -quelle est la valeur du conditionnel passé (<i>Question non-inductrice</i>) (<i>segmentation sémantique</i>) [<i>le tissage</i>]	- <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite
81	A?	-xxx	
82	E	- le temps du conditionnel en général -est ce que c'est un temps réel ou irréel ↑	- <i>métaphorique</i> des 2 mains formant un rond - <i>métaphorique</i> de la main droite

		(Question à alternative : les As n'ont pas réussi à répondre)	<i>d'énumération dans l'espace</i>
83	As	-irréel	
84	E	-irréel (reprise en écho : <i>validation</i>) -et le conditionnel passé c'est l'irréel dans quoi ↑ (Question à trou)	- <i>emblème pédagogique d'évidence</i> (les 2 bras ouverts) - <i>métaphorique</i> des 2 mains formant un rond
85	As	-xxx	
86	E	-dans le passé -donc le conditionnel présent c'est l'irréel dans le présent et le conditionnel passé c'est l'irréel dans le passé -donc quand elle dit j'aurais bien voulu ne pas mourir	- <i>déictique</i> temporel du passé (le pouce en arrière) - <i>métaphorique</i> de la main droite à gauche et à droite - <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite
87	A?	-xxx	
88	E	-si tu veux -donc c'est une sorte de souhait qu'elle aimerait faire mais elle est obligée de mourir pour (...) (Question à trou)	- <i>emblème pédagogique d'approximation</i> des 2 mains [rires] - <i>emblème pédagogique discursif</i> des 2 mains qui s'agitent + ce geste se mue en <i>emblème pédagogique de contrainte</i>
89	A?	-son frère	
90	E	-pour son frère ↑ pour l'amour de son frère ↑	- <i>déictique</i> (le pouce en arrière) désignant (son frère qui est un référent absent)
91	A?	-xxx	
92	E	- pour son devoir + sa cause -bien ↓ [<i>elle regarde dans l'œuvre</i>] -donc à partir de là on va relever le premier argument -vous essayez de relever dans une lecture silencieuse les arguments d'Ismène [<i>Lecture silencieuse des élèves</i>]	- <i>déictique</i> (l'index) : s'auto-désigne - <i>déictique</i> d'énumération en tenant les doigts à tour de rôle
93	E	-xxxx	- <i>se déplace vers un Af + déictique vers elle</i>
94	Af	-xxx	
95	E	-et il a de ...	- <i>métaphorique</i> des 2 mains (geste de bascule de haut en bas désignant la vigueur)
96	A?	-la présence	
97	E	-la présence ↑	- <i>se dirige au tableau pour écrire</i>
98	Af	-la force	
99	E	-la FORCE très bien (reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -mais aussi	- <i>déictique</i> vers l'Af (de <i>validation</i>) - <i>écrit au tableau + déictique</i> vers l'A? (<i>posture oblique</i> au tableau)

100	A?	-le pouvoir	
101	E	-le pouvoir très bien (<i>reprise en écho</i> : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) et l'autorité le pouvoir et l'autorité	-écrit au tableau (posture oblique au tableau) + <i>regard dirigé</i> vers les As
102	A?	-la loi	
103	E	-la LOI AUSSI + tout ça est représenté par le : ROI -bien un autre ↑	-écrit au tableau + <i>le dos tourné</i> aux As - <i>regard dirigé</i> vers un Af (au lieu d'un <i>déictique</i>)
104	A?	-xxx	
105	E	-alors faites attention + je suis l'aînée -vous comprenez qu'est-ce que ça veut dire l'aînée ↑ -ça veut dire la plus âgée -donc qui est plus âgée Ismène ou Antigone ↑ (<i>Question à alternative</i>)	- <i>emblème pédagogique de précision</i> + <i>déictique</i> (l'index) : s'auto-désigne - <i>emblème pédagogique interrogatif</i> de la main droite -se mue en <i>iconique</i> de la main levée en haut - <i>emblème pédagogique interrogatif</i> de la main droite bascule de gauche à droite
106	As	-Ismène	
107	E	-donc Ismène (<i>reprise en écho</i> : <i>validation</i>) -et puisqu'elle est l'aînée ↑ elle réfléchit bien + est ce que vous pensez vraiment qu'elle réfléchit bien par rapport à Antigone ↑ Ismène pourquoi ↑ (<i>Question catégorielle</i>)	- <i>emblème pédagogique d'évidence</i> de la main droite et inclination de la tête - <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite
108	Af	-xxx	
109	E	-qui ↑ Ismène ↑ xxx -est ce que tu ne trouves pas que ces arguments sont de la raison et pas des émotions ↑ (<i>Question suggestive</i>)	- <i>mimique faciale d'interrogation</i> - <i>emblème pédagogique interactif</i> de la main droite + <i>métaphorique</i> des 2 mains (signifiant « les émotions »)
110	As	-de la raison	
111	E	-donc elle pense avec sa tête ou avec son cœur ↑ (<i>Question à alternative</i>)	- <i>déictique</i> vers la tête puis vers le cœur
112	As	-avec sa tête	
113	E	-quand elle dit je suis l'aînée je réfléchis bien -ça veut dire moi je pense avec ma tête -mais pas avec mon cœur -PAR CONTRE Antigone avec quoi elle pense ↑ -avec ses émotions avec son cœur ↓ -donc nous avons ici	- <i>emblème pédagogique discursif</i> des 2 mains qui s'agitent - <i>déictique</i> vers la tête - <i>déictique</i> vers le cœur - <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite - <i>emblème pédagogique d'évidence</i> des 2 mains - <i>iconique</i> : geste de bascule des 2

			mains de haut en bas <i>-déictique vers l'Af</i>
114	Af	-un déséquilibre	
115	E	-un déséquilibre (<i>reprise en écho : validation</i>) encore entre Ismène et Antigone dans la façon de penser dans la façon d'argumenter aussi ↓ -donc que représente Ismène ↑ (<i>Question non-inductrice</i>)	<i>-emblème pédagogique discursif</i> des 2 mains <i>-métaphorique de la main droite vers la tête</i>
116	As	-la raison	
117	E	-c'est la raison (<i>reprise en écho : validation</i>) -on dit elle est la voix de la raison -maintenant pour vous aider à comprendre comment réfléchit Antigone j'ai relevé des phrases prononcées par Antigone -[elle lit les phrases écrites au tableau] -la nature de ces phrases ↑	<i>-se dirige au tableau pour écrire</i> <i>-écrit le dos tourné aux As</i> <i>-se déplace à l'autre côté du tableau</i> <i>-déictique au tableau en lisant</i> <i>-déictique vers les phrases écrites au tableau</i>
118	As	-la négation	
119	E	-la forme négative -quand j'utilise toujours la négation ça veut dire je suis toujours (...) (<i>Question à trou</i>)	<i>-déictique non précis vers un Af (validation)</i>
120	Af	-je refuse	
121	E	- je refuse très bien ↓ (<i>reprise en écho : validation</i>) -il y a un refus total de quoi ↑ de la raison -le refus total d'écouter l'autre qui essaie de me convaincre -quand on est comme ça on ne veut rien écouter je ne fais que ce que j'ai dans la tête donc comment je suis ↑ (<i>Question catégorielle</i>)	<i>-déictique vers un Af (de validation)</i> <i>-déictique aux phrases écrites au tableau + métaphorique de la main droite vers la tête pour figurer « la raison » + emblème pédagogique de négation</i> <i>-iconique (index sur oreille) + déictique dans l'espace vers un référent symbolique « l'autre »</i> <i>-déictique vers sa tête + déictique vers soi</i> <i>-déictique vers un Af + buste penché (encouragement, attente)</i>
122	Af	-elle est entêtée	
123	E	-elle est entêtée ↓ (<i>reprise en écho : validation</i>) -vous savez ce que c'est entêtée ↑	<i>-se dirige pour écrire au tableau</i>

		-ça veut dire aussi tête très bien ↓ + OBSTINÉE aussi -donc vous allez encore essayer de relire et de classer les arguments	-écrit le dos tourné aux As en énonçant - <i>emblème pédagogique discursif</i> des 2 mains + <i>emblème pédagogique de classement</i> (battements de haut en bas de la main droite)

5.2. Transcription de la séance de l'enseignant : Ens-Ex_M-2

- Public cible : 1^{er} bac (Sc Exp)
- Module : III (Lire un roman à thèse) ▪ Support : *Le Dernier jour d'un condamné*
- Activité : Lecture ▪ Séance : 2 ▪ Extrait : Chapitre I

TP n°	loc	Interactions verbales : Discours et fonction discursive	Commentaires Gestuelles et Proxémiques
1	E	-le chapitre 1 comment vous le trouvez (=) est ce que vous avez une autre proposition ↑ -+ vous avez une autre proposition ↑↑ (auto-reformulation interrogative totale)	- <i>s'approche</i> du groupe (G1) (distance personnelle) + <i>regard dirigé vers les As du groupe</i> + <i>buste penché</i> (<i>encouragement, attente</i>)
2	Af	-le 1 ^{er} chapitre nous donne une vision générale sur l'état physique et moral du condamné à mort	
3	E	-ça c'est quand même un peu plus intéressant -donc ça nous donne une idée sur l'état physique et moral (reprise en écho : <i>validation</i>) et + vous avez raison parce que ce 1 ^{er} chapitre il est FORT FORT TRES FORT dans les sentiments ↓ -l'état physique et moral + du condamné (reprise en écho : <i>synthèse</i>) -est ce que vous avez choisi un autre chapitre ↑	- <i>retourne à l'estrade</i> + <i>regard dirigé vers la classe</i> - <i>battements</i> des 2 mains ouvertes (poignets fermés) - <i>déictique</i> + <i>battements</i> en énumérant des 2 doigts -long <i>déictique</i> : en <i>s'approchant à nouveau du groupe</i>
4	As	-non	
5	E	-non mais attendez là -soyons un peu sérieux quand même c'est une condamnation à mort ↑ -est ce que l'histoire d'un condamné à mort peut commencer au 1 ^{er} chapitre et finir au 1 ^{er} chapitre ↑ (Question)	- <i>s'approche à nouveau du groupe</i> (distance personnelle) - <i>battements</i> + <i>emblème pédagogique d'évidence</i> des 2 mains ouvertes en haussant les épaules

		propositionnelle)	
6	As	-non	
7	E	-moi à votre place je mettrais chapitre 1 et chapitre 49 {pourquoi ?} s'il est exécuté -mais vous avez un bon argument donc -description de l'état moral et physique du condamné	- <i>emblème pédagogique d'évidence</i> : ouverture des mains + <i>emblème</i> de succession sur un axe linéaire de gauche à droite + <i>sourire</i> (<i>encouragement</i>) -retourne au tableau -écrit en prononçant
8	E	-dernier groupe Mohammed (<i>sollicitation nominative</i>)	-se tourne et <i>déictique</i> : pointe du doigt tout en restant près du tableau
9	A1	-le chapitre 1	
10	E	-le chapitre 1 (<i>reprise en écho</i> : <i>validation</i> et <i>relance</i>) pourquoi ↑ (<i>Question relai</i>)	-efface le tableau le dos tourné aux As
11	A1	-il est très important	
12	E	-oui mais comment ↑↑ (<i>Question relai</i>) -de quelle manière il est important ↑ (<i>auto-reformulation interrogative</i> : <i>précision</i>)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i> : en haussant les épaules et ouvrant les bras + <i>regard</i> dirigé vers l'A1
13	A1	-parce qu'il présentait les personnages	
14	E	-LES PERSONNAGES ↑↑ (<i>Reprise en écho corrective</i> avec <i>modification intonative</i> : <i>relance</i>) vous êtes d'accord ↑↑ (<i>Question propositionnelle</i>)	-se tourne + <i>regard</i> dirigé vers la classe + <i>emblème pédagogique interrogatif</i> de la main gauche
15	As	-{un seul personnage ?}	
16	E	-{il y a un seul personnage ?} ↑↑ (<i>Reprise en écho corrective</i> : <i>relance</i>) -Quel est (=) de quelle manière se présente ce personnage ↑ Quel est (...) (<i>Question non-inductrice</i>)	- <i>déictique</i> (l'index pointé en haut pour figurer le mot « un seul ») - <i>déictique</i> vers l'A + se mue en <i>emblème pédagogique interactif</i> (<i>encouragement</i>) en agitant sa main gauche vers lui + s'approche un peu
17	A1	-les sentiments	
18	E	-les sentiments (<i>reprise en écho corrective</i> avec <i>modification intonative</i> : <i>relance</i>) ↑↑ -mais à quelle personne ↑ à quelle personne ↑ (<i>Question relai</i>) -donnez-moi un indice qui montre le personnage ↑ (<i>auto-reformulation interrogative totale</i> : <i>précision</i>)	- <i>emblème pédagogique Interactif</i> : en agitant sa main gauche vers l'A1 (<i>encouragement</i>) - <i>déictique</i> vers le roman de l'A1
19	A1	-condamné à mort	
20	E	-oui condamné à mort (<i>reprise en écho corrective</i> : <i>relance</i>) -tu peux lire les 3 premières lignes ↑ les 3 premières lignes ↑ (<i>Demande de retour au texte</i>)	- <i>déictique</i> vers le roman de l'A1 pour l'inciter à lire le texte

21	A1	-[il lit le passage demandé]	
21	E	-alors qui parle qui parle dans le chapitre 1 ↑ (Question non-inductrice)	-emblème pédagogique Interactif : en agitant la main gauche + buste penché vers l'A1
22	A1	-le + narrateur	
23	E	-le narrateur (Reprise en écho corrective : relance) à quelle personne ↑ (Question relai)	-emblème pédagogique Interactif : en agitant la main gauche + buste penché vers l'A1
24	A1	-xxx	
25	E	-à quelle personne ↑↑ (Reprise à l'identique question)	-emblème pédagogique Interactif : en agitant la main gauche + buste penché vers l'A1
26	A1	-je	
27	E	-je (Reprise en écho corrective : relance) c'est (...) (Question à trou)	-déictique : s'auto-désigne
28	A1	-la 1 ^{ère} personne	
29	E	-la 1 ^{ère} personne (Reprise en écho : relance) donc il raconte un peu ses émotions donc il se présente lui -qu'est-ce qu'il dit encore ↑	-métaphorique avec ses 2 mains et son buste pour signifier le mot « émotions » -bref déictique avorté + regard dirigé vers l'A1
30	A1	-+ + le temps	
31	E	-le temps ↑ (Reprise en écho corrective : relance) + oui (...)	-regard focalisé (attente) sur l'A1
32	A1	-cette semaine cette semaine, j'habite xxx	
33	E	-alors il va attendre l'exécution pendant combien de temps ↑ (Question catégorielle)	-bref mvt de la tête pour encourager l'A1 -se tourne + regard et posture dirigés vers toute la classe + métaphorique de l'axe temporel (mime l'étirement de l'élastique avec les deux mains pour figurer la durée)
34	A?	-{5 semaines ?}	
35	E	-vous avez compris le 1 ^{er} chapitre ↑ il va attendre 5 semaines pour être + exécuté ↓+ pour être exécuté ↓	-en gardant tjrs le métaphorique de l'axe temporel
36	A1	-le sentiment avant cet événement	
37	E	-le sentiment avant cet événement avant sa condamnation à mort ↓ (Reprise en écho : relance) -Est-ce qu'il revient sur son passé ↑ (Question propositionnelle)	-bref déictique en arrière des 2 mains + bref mvt de la tête pour encourager l'A1 - regard dirigé vers toute la classe + déictique du passé (le pouce en arrière)
38	A2	-oui	
39	E	-oui très bien ↓ (Reprise en écho :	-bref déictique vers l'A2

		<i>validation</i> et <i>félicitation</i>)	
40	A2	-il se rappelle sa liberté avant	
41	E	-sa liberté -donc ce 1 ^{er} chapitre c'est une COMPARAISON en fait ↑ n'est-ce pas ↑ -entre (...)	- <i>déictique temporel du passé</i> (le pouce en arrière) + brisé par un <i>bref déictique vers l'A2</i> + puis retour au <i>déictique temporel</i>
42	A2	-son passé	
43	E	-c'est une comparaison entre son passé (<i>Reprise en écho : relance</i>) -il était comment ↑ (<i>Question catégorielle</i>) il était un homme comment ↑ (<i>auto-reformulation interrogative : précision</i>)	-maintient le <i>déictique temporel du passé</i> (le pouce en arrière) -ouvre ses 2 mains + maintient son <i>regard dirigé vers l'A2</i>
44	A2	-riche	
45	E	-riche (<i>Reprise en écho : validation</i>)	-ses 2 mains ouvertes
46	A2	-jeune	
47	E	-jeune (<i>Reprise en écho : validation</i>)	-ses 2 mains ouvertes
48	A2	-libre	
49	E	-libre (<i>Reprise en écho : validation</i>) -riche jeune libre (<i>Reprise en écho : validation</i> et <i>synthèse</i>) -[il écrit] -aujourd'hui en prison -vous avez vu dans le chapitre « aujourd'hui »	-ses 2 mains ouvertes - <i>déictique</i> : énumère avec ses doigts + les 2 <i>mains ouvertes</i> -se dirige pour écrire <i>au tableau</i> -se tourne et regard dirigé vers la classe + <i>déictique temporel du présent</i> (en avant) -bref <i>déictique</i> vers les textes des As + répète le <i>déictique temporel du présent</i> (en avant)
50	A2	-l'avenir l'avenir	
51	E	-l'avenir (<i>Reprise en écho corrective : relance</i>) -non pas L'AVENIR « aujourd'hui » ↑	-se tourne vers le <i>tableau</i> -retourne et insiste par le <i>déictique temporel du présent</i> (en avant)
52	Af	-chaque jour	
53	E	-chaque jour (<i>Reprise en écho corrective : relance</i>) -alors regardez là (<i>Demande de retour au texte</i>)	-se dirige vers un Af pour vérifier le mot juste sur le texte
54	A?	-« maintenant »	
55	E	-« maintenant » merci (<i>Reprise en écho : validation</i> et <i>félicitation</i>) -maintenant je suis comment ↑ il est comment ↑? ↑ (<i>auto-reformulation interrogative : précision</i>)	-revient noter des mots <i>au tableau</i> -écrit <i>au tableau</i> en posant la question le <i>dos tourné</i> aux élèves
56	Af	-captif	

57	E	-captif c'est le contraire de quoi captif ↑	-écrit au tableau et pose la question le <i>dos tourné</i> aux élèves
58	A?	-xxx	
59	E	-c'est le contraire de quoi captif ↑ (Reprise à l'identique de la question) [absence de réponse] -{de libéré ?} -je suis captif ça veut dire PRISONNIER (Réponse immédiate) [absence de réponse] -et tout à l'heure en aparté -tu m'avais dit quel sentiment quel sentiment le narrateur il a ↑ (Question catégorielle)	-se tourne et regard dirigé vers les As -bref <i>déictique</i> du mot au tableau -puis <i>retourne</i> écrire au tableau -se tourne et <i>déictique</i> vers l'A2 + <i>s'approche</i> + regard focalisé + <i>buste penché vers lui</i> -bref <i>métaphorique</i> des 2 mains en demi-cercle du haut vers le bas : pour figurer le mot « sentiment » (geste non représentatif ?!)
60	A2	-la peur	
61	E	-la peur ↓ Il est captif il a peur (Reprise en écho : validation)	- <i>déictique</i> : énumère les 2 mots -se dirige au tableau pour écrire -se tourne et <i>bref déictique</i> vers A2 (<i>attente</i>)
62	A2	-la tristesse	
63	E	-triste (Reprise en écho : validation)	-se tourne pour écrire le mot au tableau
64	Af	-solitude	
65	E	-seul (Reprise en écho : validation) -oui vous voulez ajouter qqch ↑	-écrit le mot au tableau <i>sans se tourner</i> -se tourne vers l'Af + <i>long déictique</i> -absence d'une réponse de la part de l'Af : <i>déictiques rapides</i> + regard : dirigés vers les autres As
66	Am	-solitude	
67	E	-seul solitude souffrance etc. -bon ++ là je vais vous laisser encore travailler -svp xxx -[explique la tâche] -et là je crois que vous êtes en train de construire une image sur ce personnage	-geste bi-manuel (<i>double déictique</i>) : main gauche vers l'Am et l'autre main pointe le mot au tableau [signifier que c'est déjà noté : <i>économie de la parole</i>] -« <i>geste sonore</i> » : frappe des mains + regard + <i>s'approche</i> de quelques As pour les rappeler à l'ordre : [<i>geste d'autorité / contrôle</i>] - <i>métaphorique</i> : mvt circulaire de la main droite au niveau de la tête pour

		-vous dites qu'il est riche + qu'il est jeune + -qu'il est libre + ou qu'il ÉTAIT libre riche jeune et libre maintenant il est prisonnier il a peur il est triste ↓ -est ce que quelqu'un de vous sait dessiner ↑ (Question propositionnelle) -est ce que quelqu'un de vous sait faire des dessins ↑? (auto-reformulation interrogative : explication) + personne ↑ -tu sais faire des dessins ↑ + alors on va te donner Fatimazohra deux + UNE minute	figurer « l'imagination » -<i>déictique</i> des mots notés au tableau -<i>déictique</i> au tableau + <i>se tourne</i> vers les As en lisant ce qui est écrit + <i>emblème pédagogique d'évidence</i> : hausse les épaules et les mains ouvertes -<i>se tourne</i> vers les As + <i>regard dirigé vers la classe</i> + <i>iconique</i> (kinétographique) du dessin -répète <i>le geste iconique</i> du dessin + <i>regard</i> balayant toute la classe -<i>regard</i> adressé à une Af + <i>geste iconique</i> : regarde sa montre pour indiquer le temps à respecter
68	Af	-*...* (« non monsieur » en arabe)	[sourire]
69	E	-pas maintenant ↑ [sourire] -comment (=) vous êtes en train de construire (=) si je vous demandais de dessiner ce personnage, vous allez l'imaginer comment ↑ (Question catégorielle) -le personnage le condamné à mort ↑ (auto-reformulation interrogative : précision) -Vous dites (=) comment comment vous savez qu'il est riche + + qu'il est jeune + + -quel âge ↑ (=) il a quel âge ↑↑ (auto-reformulation interrogative)	-bref geste de négation : <i>secouement horizontal de la tête</i> -<i>métaphorique</i> : mvt circulaire des 2 mains au niveau de la tête pour figurer « la réflexion / imagination » + <i>regard</i> dirigé vers la classe -<i>déictique</i> des 2 mains : vers un Am -<i>déictique</i> des mots au tableau + <i>regard dirigé vers la classe</i> -<i>emblème pédagogique d'approximation</i> : geste de bascule de la main droite en haut
70	As	-25 ans xxx	
71	E	-25 ans ↑	[sourire]
72	A?	-30 xxx	
73	E	-30 + 30 entre 25 et 30 -mais pas plus ↑ pas plus -alors RICHE pourquoi riche ↑ (Question catégorielle) pourquoi vous avez dit qu'il est riche ↑ (auto-reformulation interrogative)	[sourire] -<i>emblème pédagogique interactif</i> : main gauche tendue devant, les doigts écartés/dépliés, le paume tournée vers les Ap -<i>se tourne</i> et long <i>déictique</i> du mot au tableau + <i>regard dirigé vers la classe</i>
74	Am	-bien habillé	
75	E	-bien habillé ↑	

76	A1	-moralement riche	
77	E	-alors pourquoi bien habillé ↑ (Question relai) + pourquoi riche et bien habillé ↑ (auto-reformulation interrogative : <i>précision</i>)	-geste bi-manuel (long <i>double déictique</i>) : main gauche vers l'A1 et l'autre main pointe le mot au tableau
78	Am	-{il est bien habillé parce qu' il est riche ?}	
79	E	-il est bien habillé -quand on est riche on est bien habillé (hétéro-reformulation d'approbation : <i>validation</i>) -oui (...)	- <i>emblème pédagogique d'évidence</i> : hausse les épaules - <i>déictique</i> : pointe A1 + <i>regard</i> et <i>posture</i> dirigé vers lui (<i>posture d'attente, d'encouragement</i>)
80	A1	-il est riche moralement	
81	E	- moralement (Reprise en écho corrective : <i>relance</i>) c.à.d ↑ (Question relai)	- <i>mimique faciale d'interrogation</i>
82	A1	-il est + il est + heureux et xxx	
83	E	-il ÉTAIT ↑ xxx heureux avant la captivité (auto-reformulation corrective partielle avec <i>modification intonative</i> : <i>précision</i>) -bon jeune riche il était libre il était heureux ↓ alors aujourd'hui il est captif il est prisonnier ↓ -donc je vais vous demander de pas de dessiner pas de dessiner [L'A1 intervient]	- <i>retourne au tableau</i> pour lire - <i>déictique</i> des mots lus au tableau + <i>regard</i> tantôt dirigé vers la classe tantôt dirigé vers le tableau - <i>regard</i> et <i>posture</i> dirigé vers la classe + bref <i>emblème pédagogique de négation</i> avec ses 2 mains
84	A1	-le passé + contre contre + le présent	
85	E	-le présent très bien ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) [<i>protéger la face de l'A1</i>] -le passé ou le présent ↓ -je vais vous demander si vous savez pas dessiner -de trouver 3 adjectifs -3 adjectifs pour DÉCRIRE le condamné -alors je vais alors mettre plutôt une description (=) un portrait physique + + c'est bon ↑	-encourage l'A1 même si la réponse est en retard et hors propos - <i>se dirige au tableau</i> - <i>posture oblique</i> au tableau + <i>regard</i> dirigé vers la classe - <i>écrit</i> la consigne 1 <i>au tableau</i> tout en lisant - <i>se tourne</i> et <i>regard</i> dirigé vers la classe + <i>emblème pédagogique de précision</i> de la main droite levée en haut - <i>écrit au tableau</i> - <i>se tourne</i> et <i>regard</i> dirigé vers la classe + <i>iconique</i> de la main droite : figurer « le physique » par un <i>axe vertical</i> + suivi d'un <i>hochement de la tête</i> [qui veut dire « d'accord ? »]

		-donc chaque groupe va discuter pour trouver 3 adjectifs + de description physique de portrait physique -chaque groupe va essayer de trouver 3 adjectifs pour décrire le lieu -tout le monde sait où se trouve le condamné ↑ (Question catégorielle) -tout le monde sait où se trouve-t-il maintenant ↑ (auto-reformulation interrogative : précision) -+++ il n'est pas dans un hôtel cinq étoiles↑	-<i>se tourne</i> et <i>écrit au tableau</i> -<i>se tourne</i> et <i>regard</i> dirigé vers la classe + bref <i>métaphorique</i> : mvt circulaire de la main droite au niveau de la tête + <i>déictique</i> des doigts pour figurer « le chiffre 3 » -<i>écrit</i> la consigne 2 <i>au tableau</i> -<i>se tourne</i> et <i>regard</i> dirigé vers la classe + bref <i>déictique</i> vers le mot « condamné » au tableau -<i>déictique</i> du moment <i>présent</i> (le <i>l'index</i> en avant) -<i>posture</i> dirigée vers la classe (<i>d'attente</i>) + [<i>sourire</i>]
86	A?	-en prison	
87	E	-elle est COMMENT L'ATMOSPHERE de la prison ↑ -j'ai entendu tout à l'heure CACHOT CELLULE tout ça c'est la prison ↓ -Vous allez trouver 3 adjectifs -pour JUGER VOTRE opinion VOTRE opinion sur l'histoire -comment trouvez-vous cette histoire à l'aide (=) par le biais de 3 adjectifs ça va ↑ -8 minutes ↑ + -on met DIX minutes ↓ c'est bon ↑ -3 adjectifs pour décrire le condamné -3 adjectifs -svp svp -ici de COULEURS	-<i>écrit au tableau</i> -<i>se tourne</i> et <i>hochement</i> de la tête -<i>déictique</i> rapide qui pointe les groupes en attribuant chaque mot prononcé au groupe <i>désigné</i> -<i>écrit</i> la consigne 3 <i>au tableau</i> -<i>se tourne</i> + <i>posture oblique</i> au tableau + <i>regard</i> dirigé vers la classe + <i>déictique</i> aux As pour mettre en relief le mot « votre opinion ») -<i>écrit au tableau</i> - <i>posture</i> dirigée vers la classe + <i>emblème pédagogique discursif</i> : main levée en haut, les doigts écarté /dépliés et le paume tournée vers les As -<i>iconique</i> : regarde sa montre en s'adressant à eux (pour indiquer le temps à respecter) + <i>emblème de précision temporelle</i> (avec la main gauche) -<i>retourne pour lire les consignes au tableau</i> -<i>se tourne</i> + « <i>geste sonore</i> » : frappe au tableau pour attirer l'attention -<i>écrit</i> le mot

		-vous savez ce qu'est-ce qu'un adjectif de couleur ↑ (Question non-inductrice)	- <i>se tourne</i> et <i>regard</i> dirigé vers la classe
88	A?	-non	
89	E	-de couleur un adjectif de couleur ROUGE + VERT +	- <i>regard</i> dirigé vers l'Ap qui a répondu par « non » + <i>emblème pédagogique d'évidence</i> en haussant les épaules
90	A?	-noir	
91	E	-noir	<i>idem</i>
92	A?	-xxx	
93	E	-vous les INVENTEZ - INVENTEZ -pourquoi vous avez inventé ça ↑ (fausse question) -il est riche il est jeune ↑ -parce que vous l'avez deviné !	-un <i>déictique</i> (vers celui qui a posé la question) + geste qui se mue en un bref <i>métaphorique</i> -écrit le mot <i>au tableau</i> -bref <i>déictique</i> (vers celui qui a posé la question) et se <i>déplace à l'autre côté du tableau</i> -bref <i>déictique</i> des mots - <i>métaphorique de réflexion</i>
94	A?	-xxx	
95	E	-oui vous l'inventez -si il y en a pas dans le texte il faut l'inventer -votre IMAGE MENTALE	- <i>emblème pédagogique d'évidence</i> en haussant les épaules - <i>déictique</i> des 2 mains vers le texte « le roman » sur la table des Ap - <i>métaphorique de réflexion</i> : mvt circulaire des 2 mains au niveau de la tête
		[exécution de la tâche par les Ap]	
		XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
96	E	-alors on commence par les adjectifs de couleur pour décrire le lieu , l'atmosphère de la prison -svp -kawtar qu'est-ce que vous avez trouvé ↑ (Question non-inductrice)	- <i>geste bi-manuel</i> : double <i>déictiques</i> de la main droite des mots sur le tableau et de la main gauche vers le groupe 1 - <i>regard dirigé vers certains As</i> [cherche à rétablir le silence] - <i>déictique</i> vers l'Af
97	Af	-le noir de la nuit le rouge de la mort	
98	E	- le noir de la nuit le rouge de la mort -ça c'est très bien ↓ (reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -vous ↑	- <i>déictique</i> : répète en <i>énumérant</i> par les doigts de sa main gauche + <i>regard</i> dirigé vers la classe - <i>emblème pédagogique d'approbation</i> avec ses 2 mains - <i>déictique</i> vers un autre groupe pour solliciter à répondre
99	Am	-le noir et le rouge	

100	E	-le NOIR + pourquoi le noir ↑ pourquoi le rouge ↑ (<i>reprise en écho corrective : relance</i>) (<i>Question relai</i>)	[Absence de captures]
101	Am	-pour décrire la souffrance du prisonnier et le rouge le sang	
102	E	- le sang de la (...) (<i>Question à trou</i>)	[Absence de captures]
103	Am	-de la mort	
104	E	-ça aussi c'est très bien ↓ -les couleurs vous ↑	[Absence de captures] - <i>déictique</i> vers un autre groupe
105	A1	-le noir présente la mort, le rouge xxx	
106	E	-le sang ↓ c'est le sang ↓ donc c'est l'exécution -oui Hicham	- <i>emblème pédagogique d'évidence</i> des 2 mains ouvertes en haussant légèrement les épaules + légère inclinaison latérale de la tête - <i>déictique</i> vers un autre groupe
107	A?	-xxx (sans réponse)	
108	E	-vous avez passé 17 min sans trouver aucun adjectif de portrait physique xx de couleur c'est normal ça ↑ xxx -alors à qui à qui j'ai pas encore demandé à vous ↑ oui ↑ -soit portrait physique ou couleur -vous avez trouvé qqch sur la couleur ↑ (<i>Question non-inductrice</i>)	- <i>emblème pédagogique discursif</i> des 2 mains ouvertes [<i>colère, reproche</i>] + <i>déictique</i> avec le doigt (l'index) pour figurer « aucun » (chiffre 1) - <i>déictique</i> + <i>s'approche</i> de très près du <i>dernier groupe</i> : <i>distance personnelle</i> + <i>regard focalisé</i> + <i>buste penché</i> (<i>attente, encouragement</i>) - <i>déictique</i> : énumérer avec les doigts
109	Af	-le noir qui représente la nuit le rouge représente le sang	
110	E	-alors c'est très bien ça il y a déjà la couleur la couleur noir et puis le rouge - physique ↑ portrait physique ↑	- <i>se tourne vers les As</i> et <i>emblème pédagogique d'approbation</i> avec ses 2 mains qui s'ouvrent -bref <i>déictique</i> + bref <i>iconique</i> des 2 mains : indiquer un axe vertical « le physique / le corps »
111	Af	-jeune riche captif xxx	
112	E	-jeune riche c'est physique + captif c'est pas physique c'est pas un portrait physique captif (<i>hétéro-reformulation corrective totale avec modification intonative</i>) -le le + c'est un portrait moral	- <i>regard dirigé vers la classe</i> + <i>battements</i> des 2 mains (la paume orientée vers les Ap) + <i>emblème pédagogique discursif</i> des 2 mains + bref <i>emblème pédagogique de négation</i> + bref <i>hochement horizontal</i> de la tête - <i>métaphorique</i> : indiquer un axe vertical « le moral » [<i>confusion</i> entre « moral » et « physique » ou

		-oui Majdoub un dernier mot ↑	geste polysémique ?] -déictique
113	Am	-xxx	
114	E	-alors vous savez ↑ qqun avant vous avant vous -alors tu m'entends tu m'entends xxx on peut y aller -qqun avant vous a réfléchi il a pensé à dessiner ce personnage l'atmosphère la prison ↓ (segmentation sémantique) -Svp regardez ici on regarde de ce côté tout le monde regarde ici + qqun a déjà imaginé l'atmosphère les couleurs de cette histoire ↓ -c'est proche de ce que vous attendez ↑ -c'est un dessinateur un bédéiste qqun qui dessine les Bandes Dessinées ↓ (auto-reformulation explicative) -il a imaginé l'atmosphère comme ça -+ ça c'est un premier dessin il y a déjà la couleur (=) -est ce que c'est PROCHE de ce que vous avez imaginé ↑	-se dirige au bureau et prend des photos -déictique : mvt circulaire en haut de l'index de la main droite (les autres doigts pliés) -puis se dirige et s'approche de très près du groupe (G2) (distance personnelle) [pour rappeler à l'ordre : geste d'autorité] -regard dirigé vers toute la classe + métaphorique de réflexion de la main droite (la main gauche tient les photos) + déictique : énumérer les 3 mots accompagné de battements en haut [gestes successifs de natures différentes] -se place au milieu de la classe + geste iconique : brandit en haut des dessins + regard dirigé vers la classe -bref secouement de tête interrogatif, les mains étant occupées (brandissant les dessins) -iconique : mime l'acte de dessiner avec sa main droite ; -iconique : brandit en haut des dessins + regard dirigé vers toute la classe -bref mimique faciale interrogatif + déictique avorté (les mains étant occupées par les dessins)
115	As	-oui	
116	E	-la couleur xxx oui Majdoub ↑	
117	Am	-seulement le noir xxx	
118	E	-alors regardez ici le deuxième dessin vous avez dit noir et rouge de l'homme il y a le noir mais il y a aussi le jaune de la lampe -c'est également très très proche de ce que (=)	-distribue les dessins aux groupes -se positionne à l'estrade + iconique : brandit un 2^{ème} dessin à toute la classe

		(un Ap l'interrompt)	
119	A?	-Monsieur cet homme + n'est pas jeune	
120	E	-il n'est pas jeune il n'est pas jeune ça fait rien ↑ -mais vous avez les couleurs les mêmes couleurs il n'est pas jeune on va discuter ça pourquoi il n'est pas jeune AUSSI JEUNE que vous attendez ↓ -(sourires) ben c'est une déception ++ c'est une déception +++ mais il est riche il est riche il est noble ↓ -donc c'est fini pour aujourd'hui vous prenez les traces écrites svp vos cahiers ne sortez pas sans prendre ça en traces écrites	-<i>emblème pédagogique d'insignifiance</i> (un détail sans importance « ça fait rien ») : <i>hausse ses épaules</i> avec une légère <i>inclinaison de la tête</i>, les mains tiennent les dessins -<i>iconique</i> : brandit le dessin («couleurs ») -en se <i>déplaçant entre les groupes</i> pour récupérer les dessins

5.3. Transcription de la séance de l'enseignant : Ens-Ex_M-3

- Public cible : Tronc commun (Lettres)
- Module : III (Lire une comédie)
- Support : *Le Bourgeois gentilhomme*
- Activité : Lecture
- Séance : 2
- Extrait : Acte I, Scène 1 et 2

TP n°	loc	Interactions verbales : Discours et fonction discursive	Commentaires Gestuelles et Proxémiques
1	E	-donc quel est le titre de ce roman de cette œuvre ↑ (Question non-inductive)	- <i>se positionne à l'estrade</i> + <i>regard dirigé vers la classe</i> + <i>iconique</i> : brandit l'œuvre
2	As	-le bourgeois gentilhomme	
3	E	-quel est l'auteur de ce chef d'œuvre ↑ (Question non-inductive)	- <i>regard non précis vers les As</i> à la place d'un <i>déictique</i>
4	As	-Molière	
5	E	-Molière très bien (reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) donc Molière ↓ -quel est le genre de ce (=) de cette œuvre ↑ (Question non-inductive)	-bref <i>iconique</i> : brandit l'œuvre -<i>regard dirigé vers l'As</i> à la place

			d'un <i>déictique</i>
6	Af	-comique	
7	E	-non ↑ -il y a un texte (<i>réfutation de la réponse</i> et <i>explication</i>)	- <i>emblème pédagogique de négation</i> de la main droite - <i>déictique d'énumération</i> avec le doigt - <i>déictique vers un A?</i> + <i>buste penché</i> (<i>attente</i>)
8	A?	-genre littéraire	
9	E	-genre littéraire (<i>reprise en écho</i> : <i>validation</i>) -c'est une pièce de théâtre ou bien une pièce théâtrale très bien (<i>Réponse immédiate</i> : <i>sur-étayage</i>) -le sous genre ↑ -c'est une pièce théâtrale simple ↑ qui raconte une histoire ↑ (<i>Question de provocation</i> avec <i>modification intonative</i>) -elle parle de quoi ↑ à propos de quoi ↑	- <i>déictique</i> se mue en <i>emblème pédagogique interactif</i> (<i>validation</i>) + <i>tête inclinée</i> - <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite - <i>emblème pédagogique discursif</i> - <i>emblème pédagogique interrogatif</i> des 2 mains qui s'ouvrent - <i>emblème pédagogique discursif</i> + <i>regard dirigé vers la classe</i>
10	Am	-un dialogue	
11	E	-donc c'est un dialogue (<i>reprise en écho</i> : <i>relance</i>) -quel est son objectif ↑ de faire pleurer faire rire ou bien quoi ↑ (<i>Question à alternative</i>)	- <i>déictique vers un Am</i> + se mue en <i>emblème pédagogique interactif</i> (<i>validation</i>) - <i>emblème pédagogique interrogatif</i> des 2 mains + <i>regard</i> parcourant toute la classe
12	As	-faire rire	
13	E	-c'est faire rire (<i>reprise en écho</i> : <i>validation</i>) donc pour faire rire (=)	- <i>métaphorique</i> de la main droite
14	A?	-la comédie	
15	E	-c'est la comédie très bien ↓ (<i>reprise en écho</i> : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -donc on a dit c'est une pièce théâtrale le sous genre comédie ↓ -EXACTEMENT qu'est-ce qu'on peut trouver ici ↑	- <i>déictique</i> (<i>validation</i>) + <i>regard dirigé vers l'A?</i> + <i>buste penché</i> (<i>validation</i>) - <i>déictique</i> (montre l'œuvre ouvert) - <i>déictique</i> (montre l'œuvre ouvert)
16	As	-les personnages	
17	E	-[il omet cette réponse] -donc la comédie avec quoi ↑ -avec des gestes ↑ (<i>Question de provocation</i>)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i> des 2 mains + <i>regard</i> parcourant toute la classe - <i>iconique</i> : geste des 2 mains représentant un mvt

18	As	-non	
19	E	-il y a de la (...) (Question à trou)	- <i>iconique</i> : joue de la musique
20	A?	-de la musique	
21	E	-de la musique (reprise en écho : <i>validation</i> et <i>relance</i>) -quoi encore ↑ (Question relai)	- <i>déictique</i> (<i>validation</i>) + <i>regard dirigé vers l'A?</i> + <i>buste penché</i> (<i>validation</i>) - <i>emblème pédagogique interrogatif</i> des 2 mains + <i>regard</i> parcourant toute la classe
22	A?	-la danse	
23	E	-et de la danse (reprise en écho : <i>validation</i>) -donc elle s'appelle comédie + ba(...) (Question à trou)	- <i>déictique</i> (<i>validation</i>) + <i>regard dirigé vers l'A?</i> + <i>buste penché</i> (<i>validation</i>) - <i>emblème pédagogique discursif</i> + <i>regard dirigé vers la classe</i>
24	As	-ballet	
25	E	-ballet très bien ↓ (reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -donc Molière à quelle époque a-t-il vécu ↑ l'époque ... 2 ^{ème} siècle 3 ^{ème} 4 ^{ème} ↑ (Question de provocation)	- <i>se déplace</i> vers le bureau - <i>regard dirigé</i> vers la classe + <i>emblème pédagogique discursif</i> (geste de bascule de la main droite)
26	A?	-cinquième	
27	E	-non	- <i>hochement de négation de la tête</i>
28	As	-17 ^{ème} s	
29	E	-17 ^{ème} s pourquoi 17 ^{ème} s ↑ la date de parution c'est quoi ↑ date de parution quand il a publié ça la première fois ↑ (auto-reformulation) mille (...) ↑ (Question à trou)	- <i>iconique</i> : en montrant l'œuvre
30	As	-1670	
31	E	-1670 donc c'est le 17 ^{ème} s le 17 ^{ème} s -donc le 17 ^{ème} s c'est une époque où il y a un roi très connu s'agit-il de quel roi ↑ (Question non-inductive)	- <i>écrit au tableau</i> . - <i>se tourne vers</i> la classe + <i>emblème pédagogique discursif</i> (geste de bascule des deux mains)
32	A?	-bourgeois	
33	E	-[il omet cette réponse] -le roi	- <i>regard dirigé</i> vers la classe + <i>buste penché</i> (<i>attente</i>)
34	Af	-Louis XIV	
35	E	- Loui(s) XIV (répète 3fois sans prononcer le « s ») (hétéro-reformulation corrective : <i>validation</i>) -c'est un grand roi où il y avait bcp de gens artistes bourgeoisie etc donc le roi Loui(s) XIV c'est l'époque de quel courant littéraire s'agit-il ↑ (Question non-inductive)	- <i>battements</i> avec la main droite en scandant le mot (Loui(s) XIV) + <i>métaphorique</i> signifiant « grand »

36	A?	-la xxx	
37	E	-courant littéraire il y a le romantisme et il y a le cla... le cla... (Question à trou)	-regard dirigé vers la classe + buste penché (attente)
38	A?	-le classic xxx	
39	E	-le classicisme le classicisme (hétéro-reformulation corrective : validation) -donc cette période le 17 ^{ème} siècle le roi Loui(s) XIV encourage le classicisme encourage le classicisme c-à-d pendant une pièce (=) durant une pièce théâtrale on peut trouver 3 unités le temps quoi encore ↑ (Question relai)	-déictique balayant toute la la classe -déictique vers l'écriture au tableau désignée en tant que référent de l'expression « 17 ^{ème} siècle »
40	As	-le lieu	
41	E	-le lieu ↓ (Reprise en écho : validation) -quoi encore ↑ (Question relai)	-déictique envers les As
42	As	-les personnages	
43	E	-les personnages très bien ↓ (reprise en écho : validation et félicitation) -et il faut avoir une seule intrigue un seul problème une seule action et il faut encore (=) il ne faut pas être une action choquante il n'y a pas de la peur il n'y a pas du sang ce sont les règles du classicisme les règles du classicisme très bien ↓ (Séquence explicative auto-déclenché) -donc le type c'est un texte ↑ c'est un texte mais son type ↑ (Question non-inductrice)	-emblème pédagogique discursif (geste de bascule des deux mains) -iconique : brandit la pièce théâtrale + regard dirigé vers toute la classe
44	As	-un dialogue	
45	E	-un dialogue très bien ↓ (reprise en écho : validation et félicitation) -un dialogue donc quels sont les personnages ↑ (Question non-inductrice)	-se place au milieu de la classe + iconique : brandit la pièce théâtrale
46	A	-le maitre xxx	
47	E	-le maitre de musique (reprise en écho : validation) (...) ↑	-iconique : énumère les mots cités
48	A	-le maitre à danser	
49	E	-le maitre à danser (reprise en écho : validation) -et le troisième (...) ↑ (Question relai)	-iconique : énumère les mots cités
50	As	-trois musiciens	
51	E	-trois musiciens et le personnage principal (...) ↑ (Question relai)	-iconique : énumère les mots cités
52	As	-Mr Jourdain	
53	E	-Mr Jourdain très bien Mr Jourdain ↓	-se déplace vers l'autre côté

		(Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -donc on va analyser le titre c'est quoi le titre ↑ (Question non-inductive)	- <i>iconique</i> : brandit la pièce théâtrale
54	As	-le bourgeois gentilhomme	
55	E	-le bourgeois gentilhomme (Reprise en écho : <i>validation</i>) -il y a bourgeois et il y a gentilhomme qu'est-ce que ça veut dire bourgeois ↑ (Question non-inductive)	-2 <i>métaphoriques</i> des 2 mains désignant une entité à droite et une autre à gauche (<i>référents symboliques</i>)
56	As	-riche	
57	E	-riche un homme riche (Reprise en écho : <i>validation</i>) -et gentilhomme ↑ (Question non-inductive)	- <i>métaphorique</i> des 2 mains (figurer l'aisance)
58	Af	-gentil	
59	E	-gentil ↑ elle a dit gentil non c'est pas gentil (Réfutation de la réponse) -on dit gentilhomme il a des valeurs il a des qualités il est intelligent c'est ça gentilhomme il appartient à la classe des no... nobles il appartient à la classe de la noblesse noble quelqu'un qui est noble qui a des qualités il a des valeurs c'est le contraire d'un bourgeois on trouve un homme bourgeois mais il n'a pas des valeurs il n'a pas des qualités (Séquence explicative auto-déclenché) -comme qui ↑ ici au Maroc il y a des gens qui ont de (...) on dit un homme de (...) un homme de (...) (Question à trou)	- <i>emblème pédagogique de négation</i> de la main droite - <i>emblème pédagogique discursif</i> (geste de bascule avec des deux mains) -2 <i>métaphoriques</i> des 2 mains désignant une entité à droite et une autre à gauche (<i>référents symboliques</i>) -un <i>iconique</i> : en mimant de porter un sac en bandoulière
60	As	-*chkara*	
61	E	-en arabe un homme de *chkara* donc il a de l'argent mais il n'a pas de valeurs il n'a pas des qualités il n'est pas noble il est un peu stupide d'accord ↑ donc il y a (=) donc pendant le 17 ^{ème} s -[Interruption] -donc on continue donc au 17 ^{ème} s il y avait des classes sociales des classes sociales comme ici au Maroc il y a les pauvres les bourgeois il y a +	- <i>emblème pédagogique discursif</i> (geste de bascule avec des deux mains)
62	A?	-les riches	
63	E	-les riches etc donc durant le 17 ^{ème} s il y avait 2 mais l'essentiel il y a la	- <i>emblème pédagogique discursif</i> (geste de bascule avec des deux

		bourgeoisie il y a la nob+lesse la nob+lesse quelqu'un qui est noble le bourgeois il a de l'argent mais le noble il a des valeurs il a des qualités il est cultivé donc ce qui est essentiel c'est qu'on trouve qu'un noble est près du roi on peut dire qu'il est un ami du roi Loui(s) XIV d'accord ↑ (Suite de la Séquence explicative) -donc qui peut nous lire le + le + texte ↑ on va commencer par la page 3	mains + <i>buste penché (interaction)</i> -<i>déictique</i> vers l'écriture au tableau désignée en tant que référent de l'expression « roi Loui(s) XIV » -<i>déictique</i> vers la classe cherchant un volontaire
		-[lecture des élèves]	
64	E	-donc qui parle ici ↑ (Question catégorielle)	- <i>déictique</i> vers la classe cherchant une réponse
65	Am	-il y a 2 personnes le maitre de musique et le maitre à danser	
66	E	-très bien donc on a le maitre à danser et le maitre de musique ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>)	- <i>déictique</i> pour énumérer
		-et on a d'autres ↑ (Question relai)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
67	A?	-Mr Jourdain	
68	E	-de Mr Jourdain très bien ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>)	
		-ils parlent de quoi ↑ le maitre de musique et le maitre à danser ils parlent de quoi ↑ ils parlent de moi ↑ (Question de provocation)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i> des deux mains
69	As	-no:n de Mr Jourdain	
70	E	-de Mr Jourdain très bien ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>)	
		-où ↑ où exactement ↑ à la classe ↑ (Question de provocation)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i> avec les 2 mains
71	As	-non	
72	E	-dans un jardin ↑ (Question de provocation)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i> avec les 2 mains +
73	As	-non	
74	E	-dans une (...) (Question à trou)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i> avec les 2 mains + <i>regard dirigé</i> vers la classe
75	A?	-palais	
76	E	-dans un palais très bien ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>)	
		-dans un palais ou bien ↑ dans une cha(...) ↑ (Question à trou)	- <i>iconique</i> des 2 mains pour figurer « grand »
77	Am	-chambre	
78	E	-dans une chambre ↓ (Reprise en écho :	

		<i>validation</i>) -donc c'est une pièce de la demeure de la maison de qui ↑ (<i>Question catégorielle</i>)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i> + <i>regard dirigé</i> vers la classe
79	A?	-de la préparation de xxx	
80	E	-[il omet cette réponse] -de la maison de qui ↑	- <i>hochement de négation de la tête</i> + <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
81	A?	-de Mr Jourdain	
82	E	-de Mr Jourdain ↓ (<i>Reprise en écho : validation</i>) -ils sont à la maison de Mr Jourdain en train de discuter à propos de la + préparation de la (...) ↑ (<i>Question à trou</i>)	- <i>déictique</i> vers un A?
83	A?	-de la préparation	
84	E	-de la prépa + préparation de la (...) ↑ (<i>Question à trou</i>)	- <i>déictique</i> + <i>regard dirigé</i> vers un A?
85	As	-xxx (classe)	
86	E	-de la comédie ou bien de la fête ou de la sérénade la sérénade (<i>Réponse de l'enseignant : sur-étayage</i>) [<i>absence des réponses correctes des élèves</i>] -c'est une petite fête qu'on fait devant la fenêtre de qqun chanter un morceau de musique devant son amour exactement c'est une sérénade pour attirer l'attention de son amour donc c'est une sérénade ↓ (<i>Séquence explicative auto-déclenché</i>) -le temps ↓ + + à midi ↑ (<i>Question de provocation</i>) [<i>absence de réponses</i>] -donc puisqu'on a dit que c'est le classicisme donc la scène doit passer dans une seule journée du matin jusqu'à le s(...) ↑ (<i>Question à trou</i>)	- <i>emblème pédagogique discursif</i> (geste de bascule avec les deux mains) + <i>regard dirigé</i> vers la classe - <i>Gestes amples : métaphorique</i> des 2 mains (« petite fête ») + <i>iconique</i> des 2 mains (« fenêtre ») - <i>iconique</i> + <i>déictique</i> à sa montre en s'adressant à eux (pour préciser « le temps »)
87	As	-le soir	
88	E	-le soir ↓ (<i>Reprise en écho : validation</i>) -ici à quel moment ↑	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
89	As	-le soir	
90	E	-« Mr Jourdain n'est pas encore réveillé » donc (...) ↑	- <i>hochement de négation de la tête</i> : mvt latéral de la tête pour afficher son désaccord
91	As	-le soir	
92	E	-le soir ↑ (<i>Reprise en écho corrective : relance</i>)	- <i>emblème pédagogique du doute</i>
93	A?	-le matin	
90	E	-c'est le ma+tin c'est le matin très bien ↓ (<i>Reprise en écho : validation et félicitation</i>)	

		-donc on a dit que les personnages sont (=) le classicisme dit qu'il y a une seule (=) il faut présenter la scène ou bien la pièce théâtrale durant une seule journée du matin jusqu'à le soir -donc cette scène ce premier acte de la scène 1 et 2 où se situe par rapport à la pièce théâtrale ↑ est ce qu'il est à la fin au début au centre au milieu ↑ ce que nous avons ici ... (Question à alternative)	- <i>métaphorique de l'axe temporel</i> (figurer « une seule journée ») - <i>déictique</i> vers l'écriture au tableau désignée en tant que référent de l'expression « scène et acte » + <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
94	Af	-à la fin	
95	E	-à la fin ↑ (Reprise en écho corrective : relance)	- <i>déictique</i> vers la pièce théâtrale + <i>emblème pédagogique du doute</i>
96	A?	-le début	
97	E	-c'est le c'est le début (Reprise en écho : validation) c'est le 1 ^{er} (...) ↑ (Question à trou)	- <i>déictique</i> : montre au tableau
98	A?	-acte	
99	E	-le 1 ^{er} acte (Reprise en écho : validation) c'est le 1 ^{er} cha(...) ↑ (Question à trou)	- <i>métaphorique</i> de la main droite (« 1 ^{er} acte »)
100	A?	-chapitre	
101	E	-le 1 ^{er} chapitre (Reprise en écho : validation) -la 1 ^{ère} partie c'est la 1 ^{ère} partie donc dans un (=) si on a la 1 ^{ère} partie comment s'appelle cette 1^{ère} partie ↑ (Question catégorielle)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
102	As	-la situation initiale	
103	E	-la situation initiale ou bien ↑ l'in(...) ↑ (Question à trou)	- <i>emblème pédagogique interactif d'encouragement</i> + <i>battements</i> de sa main en s'adressant et en incitant une élève à prononcer le mot voulu
104	A	-l'inci xx	
105	E	-l'incipit l'incipit (Reprise en écho : validation) -donc puisqu'on a + un texte théâtral une pièce théâtrale une pièce de théâtre comment on peut la nommer cette 1 ^{ère} partie ↑ (Question catégorielle)	- <i>déictique</i> : montre l'œuvre ouvert
106	A?	-présentation	
107	E	-l'ex... l'expo(...) ↑ (Question à trou)	- <i>mime avec un métaphorique</i> pour signifier « présentation /exposition »
108	As	-l'exposition	
109	E	-l'exposition l'exposition l'exposition (Reprise en écho : validation)	

		-donc cette exposition nous informe de quoi ↑ à propos de quoi ↑ elle nous donne des informations sur quoi ↑ (Question non-inductrice)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
110	A?	-les personnages	
111	E	-les personnages (Reprise en écho : validation) -quoi encore ↑ (Question relai)	- <i>déictique vers un A ? (validation)</i>
112	A?	-le lieu	
113	E	-le lieu (Reprise en écho : validation) -quoi encore ↑ (Question relai)	- <i>déictique vers un A ? (validation)</i>
114	A?	-le temps	
115	E	-le temps (Reprise en écho : validation) -donc quel est le rôle de cette exposition c'est (...) c'est nous donner ou bien donner des in(...) ↑ (Question à trou)	- <i>déictique vers un A ? (validation)</i> - <i>emblème pédagogique interrogatif de la main droite</i>
116	A?	-des informations	
117	E	-des informations (Reprise en écho : validation) à propos bien sûr les personnages le lieu le temps	- <i>déictique vers un A ? (validation)</i>
		-[écrit au tableau la situation du passage]	- <i>se déplace</i> pour écrire au tableau
118	E	-donc Mr Jourdain est une (=) est un trésor il a (=) c'est une ressource de l'a(...) ↑ (Question à trou)	-un long <i>métaphorique</i> de la main droite (« trésor »)
119	As	-de l'argent	
120	E	-de l'argent (Reprise en écho : validation) est une ressource	-maintient le <i>métaphorique</i>
121	Am	-gagner l'argent	
122	E	-pour gagner l'argent très bien ↓ (Reprise en écho : validation et félicitation) -donc le maître de musique il a quelle vision ↑ quelqu'un qui aime l'argent comment appelle-t-on xxx -quelqu'un qui pense toujours à l'argent ↑ comment appelle-t-on ce monsieur ↑ maté(...) ↑ (Question à trou)	- <i>posture dirigée vers les As + emblème pédagogique discursif</i> -Rappelle à l'ordre certains As inattentifs (<i>geste d'autorité</i>)
123	As	-matériel xxx, matérialiste	
124	E	-matérialiste c'est un monsieur (=) c'est un matérialiste très bien ↓ (Reprise en écho : validation et félicitation) -et l'autre le maître à danser il a le même avis ↑ (Question propositionnelle)	- <i>déictique vers un A ? (validation)</i> - <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
125	A?	-non	
126	E	-non (Reprise en écho : validation)	- <i>emblème pédagogique d'évidence</i>
127	A?	-il aime bien travailler	
128	E	-il aime bien travailler (Reprise en écho :	

		<i>validation</i>) -mais pour gagner de l'argent ↑ (<i>Question propositionnelle</i>)	- <i>emblème pédagogique discursif</i> (main droite)
129	A?	-non	
130	E	-non il suffit il suffit d'avoir des a(...) ↑ (<i>Question à trou</i>)	- <i>iconique d'applaudir</i>
131	A?	-des applaudissements	
132	E	-des applaudissements (<i>Reprise en écho : validation</i>) -donc qu'est-ce qu'on dit ↑ qu'est-ce qu'on peut dire à propos de Mr le maitre à danser ↑ c'est un matérialiste ↑ (<i>Question propositionnelle</i>)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i> (des deux mains)
133	As	-non	
134	E	-il aime l'art ou bien non ↑ il aime l'art donc c'est un artiste qui aime l'art donc il estime l'art il donne une grande valeur à l'art donc c'est un monsieur le contraire de matérialiste c'est + idéa(...) ↑ (<i>Question à trou</i>)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i> (des deux mains) + <i>buste penché</i> (<i>attente</i>)
135	As	-idéaliste	
136	E	-idéaliste (<i>Reprise en écho : validation</i>) -donc on a ici 2 personnages opposés on a le maitre de musique qui est matérialiste il aime gagner l'argent beaucoup d'argent et l'autre qui est le maitre à danser qui aime son travail qui l'estime qui l'honore qui le donne une grande valeur c'est un idéa(...)	- <i>posture dirigé vers les As</i> (<i>encouragement</i>) -2 <i>métaphoriques</i> des 2 mains désignant un personnage à droite et un autre à gauche (<i>référents symboliques</i>)
137	A?	-idéaliste	
138	E	-idéaliste très bien ↓ (<i>Reprise en écho : validation et félicitation</i>) -donc on a ici deux oppositions d'accord -Mr Jourdain comment il est présenté Mr Jourdain dans la 1 ^{ère} + la 1 ^{ère} partie ↑ -[il ouvre l'œuvre et commence à lire un passage en accentuant les pronoms] -Donc il est représenté par quoi Mr Jourdain ↑ avec son nom ↑ (<i>Question de provocation</i>)	-2 <i>métaphoriques</i> des 2 mains désignant un personnage à droite et un autre à gauche (<i>référents symboliques</i>) - <i>emblème pédagogique interrogatif</i> (la main droite)
139	As	-non	
140	E	-« il » « lui » « on » avec quoi ↑ « je » « tu » « il » qu'est ce qxxx ↑	-il accentue ces mots
141	A?	-avec nous	
142	E	-avec nous ↑ (<i>Reprise en écho corrective : relance</i>) -ce sont les + les pro(...) ↑ (<i>Question à</i>	-[rires] - <i>buste penché</i> (<i>attente</i>)

		trou)	
143	A?	-les protagonistes xxx	
144	E	-les pronoms les pronoms ce sont les pronoms personnels (Réponse immédiate de l'enseignant [absence de réponses] -si on n'entend pas le nom de quelqu'un on dit « il » « qu'il » c'est-à-dire (=) pourquoi on utilise ça ↑ ici ici dans la 1 ^{ère} partie on a Mr Jourdain ↑ (Question propositionnelle)	- <i>déictique</i> (en arrière) - <i>emblème pédagogique interrogatif</i> (la main droite)
145	As	-non	
146	E	-non (Reprise en écho : validation) -donc pourquoi Molière a utilisé les pronoms ↑ si vous regardez un film (<i>fictionnalisation</i> : « une séquence explicative ») qu'est-ce qu'il y a dans le film ↑ au fur et à mesure vous allez trouver quoi ↑ du sus(...) ↑ (Question à trou)	- <i>iconique</i> (regarder) - <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
147	A?	-suspense	
148	E	-du suspense (Reprise en écho : validation) -donc puisqu'il a utilisé les pronoms donc pour faire attirer l'attention du public du personnage principal qui est Mr (...) ↑ (Question à trou)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i> de la main droite
149	A?	-Jourdain	
150	E	-Jourdain (Reprise en écho : validation) -donc quel est le comportement de Mr Jourdain c'est un homme (...) ↑ (Question à trou)	- <i>déictique</i> vers un A? (<i>validation</i>) - <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
151	A?	-avare	
152	E	-avare (Reprise en écho : relance) -quoi encore ↑ (Question relai) -comment il est décrit ↑ comment il est décrit ↑ par quel moyen ↑ ses vêtements ses vêtements « il a des bas » « il a des (=) »	- <i>déictique</i> vers un A? (<i>validation</i>) - <i>iconique</i> (chausser un bas)
153	As	- <u>jaquette, capuchon</u>	
154	E	-non (<i>rires des réponses</i>) -est ce qu'il a un goût ↑ il n'a pas de goût il ne peut (=) il ne s'habille pas bien -donc ce Mr Jourdain il est bourgeois est ce qu'il est noble ↑ est ce qu'il appartient à la classe de noblesse ↑ (Question propositionnelle)	- <i>iconique</i> (<i>s'habiller</i>) - <i>emblème pédagogique interrogatif</i>

155	As	-non	
156	E	-non (Reprise en écho : <i>validation</i>) -donc ce qu'il veut ↑ qu'est-ce qu'il veut ↑ le bourgeois gentilhomme donc qu'est-ce qu'il veut Mr Jourdain ↑ c'est un bourgeois donc il veut passer à un noble il veut passer d'un homme bourgeois à un homme noble c'est ça le titre c'est ça ce qu'il veut Mr Jourdain il veut (=) lui c'est un homme bourgeois il a de l'argent mais pour être noble qu'est-ce qu'il doit faire ↑ qu'est-ce qu'il doit faire ↑ il doit apprendre quoi ↑ (Question non- inductrice)	- <i>métaphorique</i> : mime « passage » - <i>iconique</i> (jouer la musique)
157	A?	-la musique	
159	E	-la musique (Reprise en écho : <i>validation</i>) -apprendre quoi encore ↑ (Question relai)	- <i>déictique</i> vers un A? (<i>validation</i>) - <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
160	A?	-la danse	
161	E	-la danse (Reprise en écho : <i>validation</i>)	- <i>déictique</i> vers un A? (<i>validation</i>)
162	Am	-les gestes	
163	E	-les gestes (Reprise en écho : <i>validation</i>)	- <i>déictique</i> vers un A? (<i>validation</i>)
164	Am	-les paroles	
165	E	-les paroles (Reprise en écho : <i>validation</i>) pour être un + un noble un homme de qualité un noble -donc Mr Jourdain ici est ce qu'il connaît bien la musique ↑ (Question propositionnelle)	- <i>se place au milieu de la classe</i> - <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
166	As	-non	
167	E	-et la danse ↑ (Question relai)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
168	As	-non	
169	E	-et pourtant il donne son avis il donne ici son avis « <i>c'est une mauvaise chanson</i> » « <i>c'est une drôlerie</i> » donc ce qu'il a ↑ il a double double ca(...) double carac(...) ↑ (Question à trou)	-[il lit dans l'oeuvre] - <i>iconique</i> : pour figurer deux
170	As	-caractère	
171	E	-caractère double caractère (Reprise en écho : <i>validation</i>) -la 1 ^{ère} c'est quoi ↑ il ne sait rien c'est un igno(...) ↑ igno(...) ↑ (Question à trou)	- <i>iconique</i> : pour figurer deux - <i>buste penché</i> (<i>attente</i>)
172	A?	-*jahl*	
173	E	-[rires] igno.. ignorant ignorant ignorant mais lui est ce qu'il déclare qu'il est ignorant ↑	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
174	Af	-il est bourgeois	

175	E	-il est bourgeois (Reprise en écho : <i>validation</i>) -donc c'est un homme vaniteux vaniteux c'est un homme vaniteux il est fier de soi il est fier de soi d'accord ↑ il est vaniteux avec ses laqués (en théâtralisant les injonctions) « <i>laqué !</i> » « oui » « <i>apporte-moi mon manteau</i> » « <i>relève-moi mon manteau</i> » (Séquence explicative auto-déclenchée) -pourquoi il est xxx ↑	- <i>en écrivant au tableau</i> le mot « vaniteux » - <i>métaphorique</i> (figurant une attitude arrogante)
176	As	-il est serveur xxx	
177	E	-lui xxx son serveur	

5.4. Transcription de la séance de l'enseignant : Ens-Ex_M-4

- Public cible : 2^{ème} bac (Lettres)
- Module : III (Lire un roman réaliste)
- Support : *Le Père Goriot*
- Activité : Lecture
- Séance : 1
- Extrait : Chap IV, p : 247

TP n°	loc	Interactions verbales : Discours et fonction discursive	Commentaires Gestuelles et Proxémiques
1	E	-les événements marquants qui précèdent cet extrait ↑ dès le début par exemple ↑ alors la première chose que l'auteur (=)	- <i>se positionne</i> sur l'estrade
2	A?	-la xxx	
3	E	-voilà très bien ↓ la description de la pension Vauquer ↓ c'est excellent ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -alors un deuxième élément marquant qui a été déjà étudié ↑ (Question non-inductive)	- <i>déictique</i> vers un A? (<i>validation</i>) - <i>se déplace</i> de l'autre côté de l'estrade
4	As	-les personnages	
5	E	-très bien ↓ le portrait physique et moral des personnages très bien ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -par la suite il y a les personnages il y a (...) ↑ (Question à trou)	- <i>déictique</i> vers un A? (<i>validation</i>) + <i>buste penché</i> (<i>validation</i>) - <i>déictique</i> vers l'œuvre
6	As	-le Père Goriot	

7	E	-le Père Goriot comme étant un personnage principal le deuxième ↑ (Question à trou)	- <i>geste pédagogique interactif</i> des deux mains + <i>déictique</i> vers un A?
8	As	-Rastignac	
9	E	-c'est Rastignac le troisième qui (=) le MÉCHANT ↑ qui a été arrêté par la police il s'appelle comment ↑ (Question non-inductive)	- <i>geste pédagogique discursif</i> des deux mains + <i>regard dirigé</i> vers la classe
10	As	-xxx	
11	E	-c'est Vau (...) ↑ (Question à trou)	- <i>déictique</i> vers la classe cherchant une réponse
12	As	-Vautrin	
13	E	-c'est Vautrin excellent ↑ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -alors ce sont ces trois personnages occupent le premier plan de ce roman -je demande à deux élèves de lire le premier paragraphe consacré à Delphine le deuxième paragraphe c'est pour le père Goriot ↓	- <i>déictique</i> d'énumération des trois doigts - <i>déictique</i> vers la classe cherchant un volontaire + <i>regard dirigé</i> vers la classe
		[lecture des élèves]	
14	E	-alors on a dit pour la situation du texte qu'est-ce qu'on peut dire ↑ on a dit que Rastignac et le père Goriot s'apprêtent pour quitter la pension Vauquer pour s'installer dans une autre pension -alors pour la situation du texte le père Goriot -pourquoi selon vous ils vont quitter la pension Vauquer ↑ pour quelle raison ↑ xxx ++ -voilà dans l'extrait qui précède il y a l'arrestation d'un méchant d'un personnage méchant comment il s'appelle ↑ (Question non-inductive)	-[écrit au tableau en prononçant] - <i>se tourne vers</i> les As + <i>regard dirigé</i> vers la classe -[absence de réponses] - <i>se déplace sur l'estrade</i> de gauche à droite
15	As	-Vautrin	
16	E	-Vautrin très bien ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -c'est dans cette maison qu'a eu lieu l'arrestation d'un méchant c'est pour cela qu'ils sont prêts pour quitter la pension Vauquer pour trouver un autre logement où il y a la sérénité pour trouver le calme c'est pour cela dans ce passage-là que Delphine va rencontrer son père ils sont	- <i>déictique</i> vers un A? (<i>validation</i>) - <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains - <i>déictique</i> vers l'écriture au tableau désignée en tant que référent de l'expression « la pension Vauquer » - <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains

		prêts pour quitter la pension Vauquer -alors pour l'identification du texte de quoi s'agit-il ↑ qui sont les personnages qui sont présents dans cet extrait ↑ -il y a deux personnages (Question non- inductrice)	- déictique vers l'écriture au tableau désignée en tant que référent de l'expression « l'identification du texte » - déictique d'énumération des doigts
17	As	-Delphine xxx	
18	E	-alors il y a Delphine et le père Goriot (Reprise en écho : validation) -pourquoi Delphine rend visite à son père ↑ (Question catégorielle)	- déictique vers un A? (validation) - regard dirigé vers la classe + se déplace sur l'estrade
19	Af	-parce qu'il est xxx	
20	E	-parce qu'il a (...) ↑ (Question à trou)	- déictique vers une Af + buste penché (attente)
21	Af	-il est en train de mourir	
22	E	-il est en train de mourir (Reprise en écho corrective : relance) -pourquoi ↑ pour quelle raison ↑ (Question relai)	- se tourne vers les autres As
23	Af	-à cause de la souffrance de ses deux + de ses deux filles l'ingratitude xxx	
24	E	-voilà Delphine est en train de souffrir d'un MAL c'est très bien (hétéro- reformulation corrective : validation) -vous avez touché le point essentiel mais le mal il provient de qui ↑ de Delphine ↑ du père Goriot ↑ d'un autre personnage ↑ (Question à alternative) + + selon vous ↑ le mal vient de qui ↑	- déictique vers un A? (validation) - emblème pédagogique discursif des deux mains + regard dirigé vers la classe
25	Af	-de Delphine	
26	E	-de Delphine bien sûr (Reprise en écho corrective : relance) -mais Delphine est en train de souffrir pourquoi ↑ parce que + son (...) ↑ son mari lui demande quelque chose ↑ (Question non-inductrice)	- déictique vers une Af (validation) - se déplace sur l'estrade + regard dirigé vers la classe
27	Af	-l'argent	
28	E	-voilà très bien ↓ (validation et félicitation) -alors pour l'identification du texte c'est Delphine + rend visite + à son père dans la pension dans sa chambre + dans un état joyeux ou désespéré ↑ (Question à alternative)	- déictique vers un A? (validation) - se tourne pour écrire au tableau tout en prononçant
29	As	-désespéré	
30	E	-désespéré xxx car son mari	-[écrit au tableau en prononçant]

		-comment il s'appelle son mari ↑ (Question non-inductrice)	
31	A?	-xxx	
32	E	-monsieur de (...) ↑ de Nucingen car son mari lui demande sa dot -qu'est-ce ça veut dire la dot ↑ la dot d'une fille ↑ (Question non-inductrice) -en mariage le mari donne quelque chose à la femme vous connaissez le mot en arabe ↑	-[écrit au tableau en prononçant] -se tourne vers les As + regard dirigé vers la classe + se déplace sur l'estrade de gauche à droite
33	As	-xxx	
34	E	-la dot non le dos c'est un organe la dot c'est au niveau du mariage c'est une somme d'argent qu'une fille apporte (Séquence explicative auto-déclenchée)	-déictique vers son dos + métaphorique des 2 mains formant un rond
35	As	-xxx	
36	E	-d'accord xxx c'est ainsi que xxx un soutien au niveau de l'institution ou de la maison xxx -alors on a dit que Delphine rend visite à son père car son mari dans un état ruiné n'a pas d'argent et demande à Delphine sa dot comme ça pour faire d'autres xxx -alors on a dit pour l'identification c'est Delphine rend visite la situation le moment qu'ils vont quitter la pension Vauquer -si on constate dans le texte on a dit que c'est Delphine et le père Goriot par quel discours ils sont en train de discuter les uns les autres ↑ (Question non-inductrice)	-emblème pédagogique discursif des deux mains -déictique vers l'écriture au tableau désignée en tant que référent de l'expression « rend visite à son père » -déictique vers l'écriture au tableau « l'identification » -regard dirigé vers la classe + emblème pédagogique discursif des deux mains
37	A?	-xxx	
38	E	-par le discours direct très bien ↓ (reprise en écho : validation et félicitation) -on a dit pour l'œuvre de Balzac c'est une œuvre (=) s'inscrit (=) c'est une œuvre réa(...) ↑ (Question à trou)	-déictique vers un A? (validation) -déictique vers l'œuvre à sa main + regard dirigé vers la classe
39	As	-réaliste	
40	E	-réaliste ↓ (reprise en écho : validation) et pour ça le procédé du discours direct rend le personnage très réaliste d'accord ↑ en train de parler par sa propre voix c'est pas Balzac c'est pas l'auteur qui nous dit que Delphine était désespérée on n'est pas en train de décrire l'état de Delphine ou du père Goriot mais ce sont les personnages	-un long emblème pédagogique discursif des deux mains + regard dirigé vers la classe + se déplace d'un côté à l'autre de l'estrade

		qui sont en train de parler ou exprimer leurs pensées leurs sentiments -comment sont les répartitions du texte ↑ on a deux paragraphes + le premier + pour Delphine et le deuxième (...) ↑ (Question à trou)	- <i>déictique</i> d'énumération des deux doigts
41	As	-le père Goriot	
42	E	-le père Goriot ↓ (reprise en écho : <i>validation</i>) -ça ne vous rappelle pas un autre type d'ouvrage littéraire que vous avez étudié ↑ (Question non-inductive)	- <i>métaphorique</i> de la main droite exprimant l'expression « un autre type »
43	As	-le dialogue xxx	
44	E	-le dialogue le théâtre très bien ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -alors cet extrait il a une dimension théâtrale et les personnages sont en train de parler de discuter dans un dialogue (=) par le discours direct ça c'est un principe de l'œuvre réaliste ce sont les personnages qui prennent la parole -alors on a dit pour Delphine pour la première question qu'on peut traiter par rapport à cet extrait + alors qu'a fait le mari de Delphine ↑ pourquoi il a perdu son capital ↑ -il fait le jeu ↑ il fait le casino ↑ il voyage dans les autres pays ↑ + + (Question de provocation) -il y a la réponse dans l'extrait de Delphine -pourquoi monsieur de Nucingen demande à son épouse de lui prêter de l'argent ↑ quand on demande à une autre personne de nous prêter de l'argent ça veut dire on est (...) ↑ + + qu'on a perdu tout notre argent tous nos moyens c'est pour cela il devient (...) ↑ (Question à trou)	- <i>déictique</i> vers un Af (<i>validation</i>) - <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains - <i>emblème pédagogique interrogatif</i> - <i>regard</i> dirigé vers la classe -[absence de réponse] - <i>métaphorique</i> de la main droite pour figurer « prêter » -[absence de réponse] - <i>se déplace sur l'estrade</i> de gauche à droite
45	A?	-*iflas*	
46	E	-voilà si on trouve le mot en français ce sera parfait -il a perdu son argent dans des entreprises + d'accord ↑ il a fait des investissements d'accord ↑ dans des projets + et ces projets-là ne réussissent pas il a perdu son	- <i>déictique</i> vers un A? (<i>validation</i>) + <i>regard</i> dirigé vers la classe - <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains + <i>se déplace sur l'estrade</i> de gauche à droite

		argent il a fait (...) ↑ (Question à trou)	
47	Af	-faillite	
48	E	-il a fait faillite très bien ↓ (reprise en écho : validation et félicitation) -alors pour la deuxième question + quelles sont les stratégies (=) comment Delphine demande le soutien de son père par quelle stratégie ↑ elle est en train de convaincre par le raisonnement logique ou par des sentiments ↑ (Question à alternative)	- <i>déictique</i> vers un Af (validation) - <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains -2 <i>métaphorique</i> de la main droite vers la tête pour figurer « le raisonnement » puis vers sa poitrine pour figurer « les sentiments » (un geste de type métonymique)
49	A?	-pathétique	
50	E	-le pathétique très bien ↓ (reprise en écho : validation et félicitation) -le pathétique ça entre dans quelle stratégie ↑ c'est convaincre ou persuader (Question à alternative)	- <i>déictique</i> vers un Af (validation) -2 <i>métaphoriques</i> des 2 mains à droite et un autre à gauche (référents symboliques)
51	A?	-convaincre	
52	E	-convaincre ↑ (reprise en écho corrective : relance) -on utilise pour convaincre quelle stratégie on utilise pour convaincre ↑ (Question non-inductive)	- <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
53	A?	-la raison	
54	E	-la RAISON ↓ (reprise en écho : validation) -et pour le pathétique c'est (...) ↑ (Question à trou)	- <i>métaphorique</i> de la main droite vers la tête pour figurer « la raison »
55	As	-les sentiments	
56	E	-les sentiments ↓ (reprise en écho : validation) -et là elle est en train d'utiliser le discours persuasif d'accord ↑ vous pouvez (=) chacun de vous va nous donner les indices de ce discours pathétique persuasif alors dans le paragraphe de Delphine il y en a plusieurs	- <i>métaphorique</i> de la main droite vers la poitrine pour figurer « les sentiments » - <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains
57	Af	-mon cher père	
58	E	-mon cher père très bien ↓ (reprise en écho : validation et félicitation) comme premier indice -quand on dit à une personne mon cher ami c'est comme on lui demande de nous aider cher c'est pour faire rapprocher faire un rapprochement entre les deux (séquence explicative) -qui d'autres ↑ (Question relai)	- <i>déictique</i> vers un Af (validation) - <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite

59	A?	-il m'a xxx	
60	E	-il m'a effrayé bien sûr très bien ↓ (reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>)	- <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (<i>validation</i>)
61	Af	-il m'a xxx	
62	E	-il m'a (...) ↑ + c'est quelle ligne ↑ -ça veut dire il l'a impliquée dans ses affaires très bien ↓ (<i>félicitation</i>) -mais quelqu'un qui utilise ses sentiments il est en train de (...) ↑ (Question à trou)	- <i>se déplace de l'autre côté de la classe</i> pour s'approcher de l'Af qui répond - <i>iconique</i> des 2 mains pour figurer « pleurer »
63	Af	-pleurer	
64	E	-pleurer ↓ (reprise en écho : <i>validation</i>) -c'est le dernier indice qu'on trouve au niveau du dernier paragraphe elle dit que son mari est en train de pleurer comme ça pour attirer la sympathie de son père -quoi d'autre ↑ (Question relai)	- <i>emblème pédagogique d'évidence</i> (les 2 mains ouvertes) - <i>métaphorique</i> de la main droite (« attirer »)
65	Af	-il y a un autre indice je n'ai xxx ça veut dire qu'il est dans un mauvais état	
66	E	-donc très bien ↓ (<i>félicitation</i>) -ce sont tous des éléments qui montrent le discours persuasif utilisé par monsieur Nucingen pour pousser Delphine à persuader son père ↓ mais il lui a dit au bout du premier paragraphe si Delphine lui donne ses ordres elle va prendre combien ↑ c'est la même somme ou c'est triplé ou (...) ↑ (Question à alternative)	- <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (<i>validation</i>) - <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains - <i>métaphorique</i> de la main droite pour figurer « la somme »
67	A?	-xxx	
68	E	-voilà ↓ quelqu'un nous lit la phrase ↑ (Demande de retour au texte)	- <i>regard dirigé</i> vers la classe
69	Af	-xxx	
70	E	-très bien ↓ (<i>félicitation</i>) -c'est comme ça qu'elle va le mener à lui donner de l'argent -le deuxième argument utilisé par monsieur De Nucingen ↑ il lui a demandé de conserver quoi ↑ (Question non-inductive)	- <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (<i>validation</i>) - <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains
71	Af	-les apparences	
72	E	-les apparences très bien ↓ (reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -pourquoi les apparences ↑ ce sont des éléments clé au niveau de cette xxx on dit que sont les apparences + les apparences ça veut dire tout ce qui porte le costume + les accessoires ce sont des éléments qui	- <i>iconique</i> de la main droite : figurer « les apparences » par un axe vertical - <i>regard dirigé</i> vers la classe + <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains

		contribuent à l'apparence de la personne (séquence explicative auto-déclenchée) -lorsqu'on dit il faut conserver les apparences ça veut dire il ne faut pas montrer aux autres qu'on est (...) ↑ (=) que monsieur Nucingen a fait (...) ↑ (Question à trou)	- <i>métaphorique</i> de la main droite désignant « les autres » (réfèrent symbolique) - <i>déictique</i> vers un A?
73	Af	-faillite	
74	E	-a fait faillite ↓ (reprise en écho : validation et félicitation) -comme ça pour montrer aux autres qu'ils sont toujours dans un état normal qu'il n'a pas encore perdu son argent mais le père Goriot a adhéré à la position de sa fille ↑ on va passer au deuxième paragraphe + d'après le père Goriot est ce qu'il a accepté d'aider sa fille ↑ (Question propositionnelle) regardez dans le deuxième paragraphe ↑	- <i>déictique</i> vers un A? (validation) - <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains + <i>se déplace sur l'estrade</i> de gauche à droite + <i>regard dirigé</i> vers la classe
75	Af	-xxx	
76	E	-très bien ↓ c'est le premier élément qui montre que le père Goriot n'accepte pas ces propos c'est un comédien ↓ (reprise en écho : validation et félicitation) -le deuxième indice qui montre que le père Goriot n'a pas adhéré à la thèse de sa fille ↑	- <i>déictique</i> vers un A? (validation) - <i>regard dirigé</i> vers la classe
78	Af	-ces gens-là sont presque xxx malin et charlatan	
79	E	-malin et charlatan ce sont deux éléments clé au niveau du paragraphe du père Goriot il est malin et charlatan (reprise en écho : validation) un synonyme de malin ↑ quelqu'un qui est malin ↑ (Question non-inductive)	- <i>déictique</i> d'énumération des deux doigts - <i>emblème pédagogique interrogatif</i> + <i>regard dirigé</i> vers la classe
80	Af	-mauvais	
81	E	-MAUVAIS il a mauvais humeur quelqu'un qui fait des détours à ses proches (séquence explicative auto-déclenchée) -et charlatan ↑ (Question relai)	- <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains + <i>regard dirigé</i> vers la classe
82	Af	-qui fait de la superstition	
83	E	-très bien ↓ (félicitation) ce sont tous des éléments qui montrent que le père Goriot a de l'expérience par rapport aux xxx -alors on a dit que le père Goriot il n'a pas	- <i>déictique</i> vers une Af (validation) - <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains

		accepté d'aider sa fille alors quelles sont les réponses que le père Goriot a donné à sa fille comme ça pour vérifier si son mari est + sérieux ↑ vers la moitié de la phrase + il a demandé de faire des vérifications au niveau de quoi ↑ -normalement il y a une phrase en italique c'est une formule qu'on trouve dans les documents officiels d'accord ↑ -[il lit la phrase] -alors il demande à sa fille de faire quoi ↑ + + de faire (...) + une (...) ↑ + + (Question à trou) -alors il y a union des biens (...) + union + c'est dans le paragraphe du père Goriot il y a union des moyens et ici il lui demande de faire une (...) ↑ + (Question à trou)	-<i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains + <i>regard dirigé</i> vers la classe -<i>se déplace</i> d'un côté à l'autre -[absence de réponse] -[absence de réponse] -2<i>iconique</i> des 2 mains pour figurer « union » et pour figurer « séparation »
84	Af	-séparation	
85	E	-séparation très bien ↓ (<i>reprise en écho</i> : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -de faire une séparation des biens comme ça pour que Nucingen ne profite pas des biens de sa fille à travers quoi de faire cette séparation ↑ à travers quoi ↑ oui à travers quoi on peut faire cette séparation ↑ à travers des documents (...) ↑ + (Question à trou)	-<i>déictique</i> vers un A? (<i>validation</i>) -<i>iconique</i> des 2 mains pour figurer « séparation » -<i>regard dirigé</i> vers un A? à la place d'un <i>déictique</i> (tient le roman des deux mains) + <i>iconique</i> de la main pour figurer « écrire »
86	Af	-écrits	
87	E	-écrits ↑ (<i>reprise en écho</i> : <i>validation</i>) par les deux personnes et sont si (...) ↑ (Question à trou)	-<i>regard dirigé</i> vers une Af (à la place d'un <i>déictique</i> de <i>validation</i>) (les deux mains tiennent l'œuvre)
88	Af	-signés	
89	E	-très bien voilà ↓ (<i>félicitation</i>) -ce qui nous montre que le père Goriot a la (...) ↑ (Question à trou)	-<i>regard dirigé</i> vers la classe + <i>métaphorique</i> de la main droite vers la tête pour figurer « la raison »
90	Af	-la raison	
91	E	-la raison ↓ (<i>reprise en écho</i> : <i>validation</i>) quoi encore ↑ quelqu'un qui réfléchit beaucoup ↑ (Question non-inductrice)	-<i>déictique</i> vers la classe cherchant une réponse
92	As	-intelligence	
93	E	-INTELLIGENCE ↓ (<i>reprise en écho</i> : <i>validation</i>) -ce qui nous montre que le père Goriot est intelligent l'intelligence du père Goriot par rapport (=) comment est Delphine ↑	-<i>déictique</i> vers une Af (<i>validation</i>) -<i>métaphorique</i> de la main désignant un personnage (<i>réfèrent symbolique</i>)

		(Question non-inductrice)	-emblème pédagogique interrogatif
94	Af	-naïveté	
95	E	-naïveté très bien ↓ (reprise en écho : validation et félicitation) alors on a deux personnages contraires il y a la naïveté de Delphine et (...) ↑ (Question à trou)	-déictique vers un Af (validation) -métaphorique de la main désignant deux entités (référents symboliques)
96	As	-l'intelligence du père Goriot	
97	E	-très bien ↓ (félicitation) -ce sont deux axes -alors nous allons formuler deux phrases pour exprimer la naïveté de Delphine chacun de vous va nous donner une phrase qui résume la naïveté de Delphine + + on a dit qu'est-ce qu'elle a utilisé comme discours ↑ elle a utilisé quel discours ↑ les (...) ↑ (Question à trou)	-[écrit au tableau en prononçant] -regard dirigé vers la classe -emblème pédagogique interrogatif
98	Af	-les sentiments	
99	E	-les sentiments ↓ (reprise en écho corrective : relance) c'est un discours ↑	-hochement horizontal de tête vers une Af (désapprobation)
100	Af	-direct	
101	E	-direct ↓ (reprise en écho corrective : relance) mais on a dit par rapport à convaincre ↑	-hochement horizontal de tête vers une Af (désapprobation)
102	A?	-persuader	
103	E	-persuader ↓ (reprise en écho : validation) -alors la naïveté de Delphine se manifeste à travers quoi on a dit ↑ son discours persuasif + et pour l'intelligence du père Goriot il a utilisé quoi par rapport à Delphine ↑ (Question non-inductrice)	-[écrit au tableau en prononçant] -se tourne vers les As
104	Af	-la raison	
105	E	-la raison (reprise en écho corre : relance) -quoi encore ↑ (Question relai) -l'intelligence du père Goriot est exprimée par son discours xxx alors ce qu'on peut retenir à travers cet extrait qu'il y a deux personnages contraires au niveau de l'utilisation de leur parole il y a les paroles de Delphine fondées sur les sentiments et les paroles du père Goriot sur la raison + + le pathétique de Delphine aura-t-il une influence sur son père ↑ son père va-t-il l'aider à xxx ↑ + + ce sera une hypothèse de lecture pour la séance prochaine ↓ -vous pouvez écrire ça sur votre cahier ↓	-[écrit au tableau en énonçant] -se place près du tableau + regard dirigé vers la classe

5.5. Transcription de la séance de l'enseignante : Ens-Nv_F-1

- Public cible : 2^{ème} bac (Sc Phys)
- Module : III (Lire un roman réaliste)
- Support : *Le Père Goriot*
- Activité : Lecture
- Séance : 1
- Extrait : Chap IV (« Eh bien ! reprit Delphine ... mourir enragé »)

TP n°	loc	Interactions verbales : Discours et fonction discursive	Commentaires Gestuelles et Proxémiques
1	E	-bon j'aurais besoin de deux personnes pour la lecture du passage svp ↑ une fille pour Delphine et un garçon pour le père Goriot ↑ -[deux élèves lisent]	- déictique vers deux As pour lire -se positionne près du bureau
2	E	-donc quelqu'un pourra me dire de quoi parle le passage déjà ↑ -parle de quoi le passage ↑ (Question non-inductrice)	-se positionne près du bureau -se déplace de l'autre côté de la classe pour s'approcher de l'Af qui répond + regard à la place d'un déictique (tient le roman des deux mains)
3	Af	-ce passage xxx	
4	E	-très bien (félicitation) et qui parle à qui ↑ (Question non-inductrice)	-hochement de tête de validation
5	Af	-xxx	
6	E	-xxx donc on a deux personnages Delphine et son père TRÈS bien ↓ (Reprise en écho : validation et félicitation) -donc vous avez dit que xxx très bien donc il s'agit de l'argent de qui dans cette xxx ↑ (Question non-inductrice)	-hochement de tête de validation - regard dirigé vers l'Af qui a déjà répondu
7	Af	-de l'argent de Delphine	
8	E	-très bien il s'agit de l'argent de Delphine (Reprise en écho : validation et félicitation) -donc l'argent de Delphine qu'est ce qu'il a l'argent de Delphine ↑ elle a un problème bien sûr avec cet argent lequel ↑ (Question non-inductrice)	- regard dirigé vers une autre Af -un petit emblème pédagogique discursif des deux mains qui tiennent l'œuvre
9	Af	-xxx	
10	E	-regardez le passage ou bien le le + discours de Delphine qu'est-ce qu'elle raconte à son père ↑	- regard dirigé vers la rangée gauche - geste pédagogique interrogatif avec les deux mains qui tiennent le roman

		-oui les autres ↑ -de quoi parle-t-elle à son père ↑ - qu'est-ce qu'elle a avec son argent ↑ (Question non-inductive) -qu'est-ce que son mari veut + faire + avec la fortune de Delphine ↑ -est ce que son mari ne veut pas de son argent ↑ + le mari de Delphine ↑ (Question propositionnelle : car il y a absence des réponses)	-[absence de réponse] + <i>se tourne</i> vers l'autre rangée - <i>retourne</i> vers la rangée gauche - <i>geste pédagogique interrogatif</i> avec les deux mains qui tiennent le roman - <i>geste pédagogique interrogatif</i> avec les deux mains qui tiennent le roman
11	Am	-il veut son argent	
12	E	-très bien (<i>félicitation</i>) pourquoi faire ↑ (Question non-inductive)	- <i>regard dirigé</i> vers l'Am + <i>hochement de tête de validation</i>
13	Am	-il a épousé (=) car son père il a une fortune	
14	E	-voilà ↓ donc c'est un c'est un (=) est ce que c'est un mariage eh	- <i>geste pédagogique discursif</i>
15	Am	-c'est un mariage d'intérêt	
16	E	-très bien c'est un mariage d'intérêt ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) donc là est ce qu'il l'aime vraiment ↑ (Question propositionnelle)	- <i>se déplace de l'autre côté de la classe</i> pour s'approcher de l'Am qui a répondu - <i>hochement de tête de validation</i>
17	Am	-non il aime son argent	
18	E	-il aime son argent (Reprise en écho : <i>validation</i>) -donc c'est un mariage comme on dit (...) ↑ + arrangé donc là il ne l'aime pas pour ce qu'elle est elle mais parce qu'elle a une fortune donc lui il doit (=) il aime son argent donc là qu'est-ce qu'elle fait ↑ Delphine dans son discours elle raconte à son père justement que son mari veut son argent mais comment elle fait là son mari veut de son argent mais comment elle le fait donc elle doit ARGUMENTER pour avoir cet argent ↑ est ce que Delphine a l'intention de lui donner son argent ↑ est ce qu'elle veut lui donner son argent ↑ -regardez dans le texte il y a une phrase + regardez bien ↑ (Demande de retour au texte)	- <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite - <i>regard dirigé</i> vers une seule rangée -[absence de réponse]
19	Am	-elle veut donner son argent	
20	E	-elle veut donner son argent ↓ (Reprise en écho corrective : <i>relance</i>) -quelle est la phrase qui le montre ↑	- <i>regard dirigé</i> vers un Am

21	Am	-elle parle de son époux que c'est un bon mari qui lui permet de conduire elle donne des arguments	
22	E	-donc elle parle des arguments que son mari lui a donnés pour convaincre son père mais est ce que son mari est arrivé à convaincre elle ↑ ++ donc d'accord si vous lisez bien le texte vous allez voir que le mari n'est pas arrivé à convaincre son épouse à lui donner de l'argent la preuve c'est qu'elle est allée chez son père et lui parle de ce problème sinon elle va directement lui donner son argent sans avoir recours à son père n'est-ce pas donc ↑ il y a ici une phrase qui explique dans le texte qui le prouve ++ c'est à la fin du texte	-bref <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains - <i>regard dirigé</i> vers l'œuvre (elle lit)
23	Af	-je n'ai jamais xxx	
24	E	-là c'est ses sentiments n'est-ce pas ↑ (<i>Réfutation de la réponse</i>) et (<i>Demande de retour au texte</i>) -mais juste avant ↑ -regardez bien [<i>elle lit une phrase</i>] donc là elle est en train + de (...) (<i>Question à trou</i>) ++ oui (...) qu'est-ce qu'elle (...) elle a tout mis en doute ça veut dire qu'elle ne croit pas xxx -très bien donc là le discours du mari de Delphine pour la convaincre comment il était ↑	- <i>se déplace de l'autre côté de la classe</i> pour s'approcher de l'Af qui a répondu - <i>regard dirigé</i> vers cet Af
25	A?	-xxx	
26	E	-il est très gentil donc il touche à quoi ↑ (<i>Question non-inductive</i>)	- <i>geste pédagogique interactif</i> des deux mains
27	As	-les sentiments	
28	E	-très bien ↓ (<i>félicitation</i>) -qu'est-ce qu'on peut ce discours (=) comment peut-on appeler ce discours qui touche aux sentiments ↑ (<i>Question non-inductive</i>)	- <i>geste pédagogique interactif</i> des deux mains
29	Af	-pathétique	
30	E	-très bien ↓ (<i>félicitation</i>) -donc le discours pathétique donc qui touche surtout les sentiments et bien sûr les émotions surtout d'une femme donc là on a un personnage comment ↑ (<i>Question non-inductive</i>)	- <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains

31	As	-xxx	
32	E	-et surtout intelligent il sait les faiblesses de sa femme + très bien ↓ (<i>félicitation</i>) + -par contre est ce que le père Goriot a la même attitude que sa fille ↑ ça veut dire est ce que le mari de Delphine a su convaincre le père Goriot à travers sa fille bien sûr ↑ est ce qu'il est d'accord de lui donner de l'argent ↑ le père Goriot eh ↑ -regardez bien + surtout au début du paragraphe qu'est-ce qu'il dit ↑ (<i>Demande de retour au texte : absence de réponse</i>)	- <i>regard dirigé</i> vers une rangée
33	Af	-c'est un comédien	
34	E	-voilà c'est un comédien (<i>Reprise en écho : validation</i>) -et « <i>tu crois à ses sornettes</i> » à ses histoires ridicules	-un bref <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains
35	Af	-à ses mensonges	
36	E	-à ses mensonges (<i>Reprise en écho : validation</i>) -bien sûr c'est un comédien donc là il fait du théâtre le comédien donc le mari de Delphine est en train de faire du théâtre pour convaincre tout simplement sa femme pour lui donner de l'argent + -donc là regardez les arguments que donne le père Goriot pour ne pas céder + bien sûr + à la volonté du mari qu'est-ce qu'il dit pourquoi il n'est pas d'accord comment il explique ↑ (<i>Question non-inductrice</i>)	- <i>se déplace légèrement d'un côté à l'autre</i>
37	Af	-xxx	
38	E	-très bien + oui quoi encore -oui allez-y ↑ -donc c'est un comédien et puis il y a une figure que vous avez déjà étudiée sûrement qui exprime cela + regardez [<i>elle lit une phrase</i>] comment on appelle le « mais » ↑ (<i>Question non-inductrice</i>)	- <i>regard dirigé</i> vers une rangée
39	As	-(<i>le contraire</i>) (<i>l'opposition</i>)	
40	E	-le contraire ↑ non (<i>Réfutation de la réponse</i>) -l'opposition très bien ↓ donc c'est une phrase qui exprime la (...) (<i>Question à trou</i>)	- <i>regard dirigé</i> vers l'Af qui a répondu
41	A?	-la concession	

42	E	-la concession très bien ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -donc ça veut dire le père Goriot n'est pas d'accord tout simplement pour que sa fille donne l'argent à son mari il y a des phrases qui l'expliquent de plus + dans le texte + essayez de voir + surtout (Demande de retour au texte)	- <i>regard dirigé</i> vers l'œuvre (elle lit)
43	Af	-xxx	
44	E	-oui très bien ↓ (<i>félicitation</i>) -quoi encore (Question relai) -là encore on va essayer de relever les arguments -Delphine est entre deux positions soit donner de l'argent à son mari soit ne pas donner et respecter xxx son père -quels sont les arguments donnés par chacun -c'est quel genre d'arguments ↑ on a des arguments pour convaincre et des arguments pour ↑ (Question à trou)	- <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite - <i>regard dirigé</i> vers l'Af
45	A?	-persuader	
46	E	-TRES bien ↓ (<i>félicitation</i>) -donc pour persuader -donc on a là le discours du mari persuasif qui touche aux sentiments et on a un discours comment ↑	- <i>se déplace de l'autre côté de la classe</i> pour s'approcher de l'Af qui a répondu
47	Af	-convaincre	
48	E	-convaincre (Reprise en écho corrective : <i>relance</i>) -et qui dit convaincre dit (...) ↑ (Question relai) + + convaincre	- <i>regard dirigé</i> vers l'Af
49	Af	-des arguments	
50	E	-des arguments (Reprise en écho corrective : <i>relance</i>) -mais qui sont comment ↑ (Question relai)	- <i>s'approche</i> encore plus de la rangée + <i>regard dirigé</i> vers l'Af
51	Af	-logiques	
52	E	-TRES bien donc des arguments logiques ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -donc là on a la raison contre les sentiments et on a convaincre contre persuader ↓ -donc le père Goriot a donné des arguments à sa fille pour ne pas donner de l'argent à son mari donc essayez de voir	-bref <i>déictique</i> vers une Af (<i>validation</i>) -2 <i>métaphoriques</i> des 2 mains désignant deux entités (<i>référents symboliques</i>)

		quels sont ces arguments-là -alors ↑	
53	Af	-son mari xxx	
54	E	-oui mais ce n'est pas un argument + là ↑ (Réfutation de la réponse) -c'est juste l'avis de son père pourquoi il abuse d'elle ↑ qu'est ce qui lui fait penser qu'il abuse d'elle ↑ (Question non-inductive)	-s'approche encore plus de la rangée + regard dirigé vers l'Af
55	Af	-xxx	
56	E	-oui quoi encore ↑ (Question relai)	
57	Af	-xxx	
58	E	-oui mais pourquoi c'est un mauvais exemple ↑ donc on va écrire au tableau des arguments pour convaincre et des arguments pour persuader -pour persuader quelles sont les phrases qui touchent aux sentiments de Delphine ↑ alors ↑ (Question non-inductive) -vous écrivez -[elle dicte une phrase à une élève pour l'écrire au tableau] -les autres svp ↑ -« il parlait de se tuer » + « se tuer » ne touche pas aux sentiments ↑ (Question propositionnelle)	-regard dirigé vers la rangée gauche
59	Af	-xxx	
60	E	-voilà donc il parlait de se tuer quoi encore ↑ ↑ (Question relai)	
61	Af	-xxx	
62	E	-très bien ↓ (félicitation) -et quoi encore ↑ (Question relai)	
63	Af	-il délirait	
64	E	-il délirait ↓ parfait ↓ (Reprise en écho : validation et félicitation) -est ce que Delphine était libre ↑ est ce qu'elle était libre ↑ est ce qu'elle se sentait une femme libre ↑ (Question propositionnelle)	-regard dirigé vers l'œuvre (elle lit)
65	As	-non	
66	E	-non ↓ (Reprise en écho corrective : relance) -qu'est ce qui le montre dans le texte ↑ (Question relai)	-bref hochement horizontal de tête signifiant la négation
67	As	-il m'a rendu ma liberté	
68	E	-voilà il m'a rendu ma liberté (Reprise en	

		écho : <i>validation</i>) -donc on a dit que Delphine n'était pas libre et maintenant en lui donnant de l'argent il va lui rendre sa liberté n'est-ce pas ↑ -donc il va lui permettre de se conduire à sa guise ça veut dire elle va faire tout ce qu'elle voulait sans que lui + sans que lui bien sûr ne ↑ (=) -là c'est des exemples parmi d'autres bien sûr qui figurent dans le texte ↓ -on va parler de convaincre ↑ on a dit que convaincre qui dit convaincre c'est parler de la raison + donc là on va relever	-<i>regard dirigé</i> vers l'œuvre [elle lit les phrases] -<i>regard dirigé</i> vers une seule rangée
69	Af	-les arguments	
70	E	-oui voilà + donc vous écrivez -quelqu'un ↑ un garçon + vous passez pour écrire	-<i>s'approche</i> de la rangée droite + <i>déictique</i> vers un Am volontaire

5.6. Transcription de la séance de l'enseignante : Ens-Nv_F-2

- Public cible : Tronc commun (Lettres)
- Module : III (Lire une comédie)
- Support : *Le Bourgeois gentilhomme*
- Activité : Lecture
- Séance : 2
- Extrait : Acte III, Scène12, p : 162

TP n°	loc	Interactions verbales : Discours et fonction discursive	Commentaires Gestuelles et Proxémiques
1	E	-pouvez-vous me rappeler grosso modo ce qu'on a vu la dernière séance vendredi dernier qu'est-ce qu'on a pu voir ↑ (Question non-inductive)	-<i>se positionne près du bureau</i> + <i>regard dirigé vers un seul côté de la classe</i>
2	A?	-la situation d'exposition xxx	
3	E	-la scène d'exposition exactement ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -alors on a pu analyser les caractéristiques de la scène d'exposition -alors qui peut me rappeler + ses caractéristiques ↑ pourquoi + la scène d'exposition ↑ quelles sont ses fonctions ↑	-bref <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains

		(Question non-inductrice)	
4	A?	-elle met en scène les personnages	
5	E	-oui elle met en scène les personnages (Reprise en écho corrective : <i>relance</i>) le temps et le lieu quoi d'autre ↑ (Question relai)	-bref <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (<i>validation</i>)
6	A?	-les costumes	
7	E	-les costumes ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i>) -alors on a découvert dans cette scène un personnage pour la première fois c'était qui ↑ (Question non-inductrice)	-reste <i>positionnée</i> près du bureau + <i>regard dirigé</i> vers une rangée
8	A?	-M. Jourdain	
9	E	-M. Jourdain (Reprise en écho : <i>validation</i>) -comment on l'a qualifié c'est un personnage ↑ (Question à trou)	-bref <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (<i>validation</i>)
10	Af	-bourgeois	
11	E	-bourgeois très bien ↑ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>)	-reste <i>positionnée</i> à la même place
12	Am	-naïf	
13	E	-naïf très bien ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -qu'est-ce qu'on a vu d'autre avant la scène d'exposition ↑ à part la scène d'exposition mais les caractéristiques de cette scène ↑ (Question non-inductrice)	- <i>posture mains croisées</i> -bref <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains
14	Af	-les vêtements	
15	E	-les vêtements ↓ (Reprise en écho corrective : <i>relance</i>) -ils sont comment ↑ (Question relai)	-bref <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains
16	As	-comme les femmes	
17	E	-les vêtements des femmes mais ils ont produit quoi sur le spectateur et vous lecteurs ↑ + + vous l'avez dit toute à l'heure ↑	
18	A?	-le comique	
19	E	-exactement le comique ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i>) -alors on a pu voir les différents types de comique qui peut me rappeler les différents types de comique ↑ (Question non-inductrice)	-bref <i>déictique</i> vers un Am (<i>validation</i>) - <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains
20	Af	-le comique de situation	
21	E	-très bien ↓ (<i>félicitation</i>)	-bref <i>hochement verticale de tête</i>
22	As	-(de parole) (de costume) xxx	

23	E	-de parole de costume ↓ (Reprise en écho : validation) -et le quatrième ↑ (Question relai)	-bref <i>déictique</i> vers un A? (validation)
24	Af	-de geste	
25	E	-de geste ↓ très bien ↓ (Reprise en écho : validation et félicitation) -alors aujourd'hui dans la même perspective on va essayer d'analyser une autre scène d'accord ↑ cette fois comme je l'ai mentionné sur le tableau c'est la scène 12 acte III -donc avant de lire cette présente scène vous avez lu la pièce toute entière ↑ donc juste pour situer la scène dans l'ensemble de la pièce + les deux premiers actes quels sont (=) qu'est-ce qu'on découvre dans les deux premiers actes ↑ (Question non-inductrice)	-bref <i>hochement verticale de tête</i> -se place près du bureau (jeter un coup d'œil sur la fiche du cours) -emblème pédagogique discursif des deux mains
26	Af	-l'espace	
27	E	-oui l'espace (Reprise en écho : validation) -quoi d'autre ↑ (Question relai) -alors où se passe la scène ↑	-bref <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains
28	As	-dans le château	
29	E	-dans le château de M. Jourdain ↓ (Reprise en écho : validation) -dans les deux premiers actes M. Jourdain va entrer chez lui plusieurs maitres on a le maitre (...) ↑ (Question à trou)	-se place près du tableau
30	As	-à danser	
31	E	-de danse (hétéro-reformulation corrective : validation)	-déictique d'énumération des doigts
32	As	-musique	
33	E	-musique très bien ↓ (Reprise en écho : validation et félicitation) -et le quatrième ↑ (Question relai)	-déictique d'énumération des doigts
34	A	-de philosophie	
35	E	-très bien ↓ (félicitation) -alors chacun d'eux va vouloir donner à M. Jourdain une leçon + tout ceci pourquoi ↑ (Question catégorielle)	-emblème pédagogique discursif de la main droite
36	As	-pour être noble	
37	E	-pour être noble être noble ↓ (Reprise en écho : validation) -c'est tout d'abord savoir danSER chanTER philosopher et (...) ↑ (Question	-emblème pédagogique discursif des deux mains

		à trou)	
38	Am	-les arts	
39	E	-les arts ↓ très bien ↓ (Reprise en écho : validation et félicitation) -donc la scène la scène présente la scène 12 s'inscrit dans le troisième acte d'accord ↑ je vous réfère à la page 162 ↓ -alors on a combien de personnages ↑ (Question catégorielle)	- <i>hochement verticale de la tête</i> vers un Am (validation) - <i>se dirige</i> vers bureau (consulter la fiche du cours)
40	As	-six	
41	E	-six ↓ (Reprise en écho : validation) -qui peut me les nommer ↑ (Question non-inductrice) -allez-y ↑	- <i>reste</i> près du bureau
42	Af	-M. Jourdain Mme Jourdain Cléonte Lucile Victorielle Nicole	
43	E	-et Nicole très bien ↓ (félicitation) -donc on a six personnages donc je vous propose une première lecture on a donc besoin logiquement de six élèves -qui se propose pour la lecture ↑ d'accord ↓ -donc allez-y je vous écoute ↑	-[elle lit la fiche du cours] -brefs <i>déictiques</i> vers les élèves qui vont lire
		-[les élèves lisent]	
44	E	-alors après cette lecture riche en émotions que pouvez-vous me dire concernant l'action de cette scène alors qu'est ce que vous avez compris grosso modo ↑ -c'est qui qui prend la parole pour la première fois ↑ (Question catégorielle)	- <i>posture mains croisées</i> -[absence de réponse]
45	A?	-Cléonte	
46	E	-Cléonte ↓ (Reprise en écho : validation) -Cléonte vient dans la demeure de M. Jourdain pour une raison bien précise laquelle ↑ si vous lisez sa première réplique vous comprendrez ↓ -qui est Cléonte ↑ (Question non-inductrice)	-bref <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite
47	A?	-xxx	
48	E	-NON ↑ Cléonte est un personnage masculin (Réfutation de la réponse et correction explicite) -[absence de réponse, elle lit une réplique]	- <i>reste</i> près du bureau
49	As	-demander xxx	

50	E	-exactement il est venu demander la main de la fille (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -comment s'appelle (...) la fille de M. Jourdain ↑ elle s'appelle (...) ↑ (Question à trou)	-bref <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (<i>validation</i>)
51	As	-Nicole	
52	E	-NON ↑ Nicole c'est la servante (Réfutation de la réponse et correction explicite)	
53	As	-Lucie	
54	E	-Lucie ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i>) -alors tout d'abord on va commencer par identifier les personnages ↓ M. Jourdain vous le connaissez Mme Jourdain logiquement c'est sa femme Cléonte c'est le futur gendre le futur mari de Lucile Lucile c'est la fille de M. et Mme Jourdain et Nicole c'est la servante ↓ donc la scène raconte en fait (=) met en scène la demande de Cléonte la main de Lucile pour le mariage alors qu'a été la réponse de M. Jourdain ↑ est ce qu'il était D'ACCORD ↑ [passe d'une Question ouverte catégorielle à une question propositionnelle] -quelle est la première question qu'il a posée ↑ il est d'accord ↑	- <i>reste</i> près du bureau pour énoncer les noms des personnages à partir du manuel - <i>regard dirigé</i> vers la rangée gauche de la classe
55	As	-xxx	
56	E	-[absence de réponse correcte, elle lit une réplique] -alors qu'est ce qu'il demande ↑ (Question non-inductrice)	-prend le manuel et <i>se positionne</i> sur l'estrade
57	Af	-un homme riche ↑	
58	E	-pas tout à fait (Réfutation de la réponse) -il demande si il est noble ça veut dire est ce que Cléonte qui vient demander la main de sa fille était gentilhomme alors déjà vu la séance dernière M. Jourdain est obsédé par la volonté de devenir noble donc en voulant épouser sa fille il va à tout prix vouloir lui trouver un mari noble et non bourgeois donc la première question qu'il pose à Cléonte est est-ce qu'il est gentilhomme très bien ↓ -alors la réplique de Cléonte qu'est ce	- <i>posture bras croisées</i> tenant le manuel -se libère du manuel - <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains

		qu'elle renseigne sur son portrait ↑ la longue réplique de Cléonte ↑ -que peut-on dire sur Cléonte ↑ alors tout d'abord est ce qu'il est noble ou bourgeois ↑ selon les (...) (Question à alternative) -qui peut me lire la dernière phrase de sa tirade ↑ (Demande de retour au texte)	- <i>se dirige</i> vers le tableau -[elle écrit au tableau]
59	Af	-xxx je ne suis point gentilhomme	
60	E	-donc c'est un (...) ↑ (Question à trou)	
61	Af	-un bourgeois	
62	E	-un bourgeois très bien ↓ (Reprise en écho : validation et félicitation) -qu'est-ce qu'on peut voir aussi concernant ce personnage ↑ + + + est ce qu'il veut devenir noble comme M. Jourdain ↑ est ce qu'il aspire à devenir noble ↑ (Question propositionnelle)	-[elle écrit au tableau] - <i>regard dirigé</i> vers la rangée gauche
63	Af	-parce qu'il a des sentiments envers xxx	
64	E	-d'accord + qu'est-ce que pour vous être noble tout d'abord ↑ (auto-reformulation interrogative : précision)	- <i>posture bras croisées</i> tenant le manuel
65	Af	-cultivé	
66	E	-cultivé (Reprise en écho : validation) -quoi d'autre ↑ (Question relai) -on a dit que M. Jourdain cherche à tout prix à s'approprier tout ce qui est artistique pour devenir noble donc l'homme a forcément un rapport très étroit avec les œuvres très bien ↓ -on écrira tout d'abord noble -la noblesse c'est un titre en fait si on veut le comparer au Maroc connaissez-vous la notion de *chrif* ↑ on dit de quelqu'un *chrif* les *chourfa* ça veut dire quoi ↑ -c'est quelqu'un qui appartient à une famille noble c'est-à-dire qui a un sang noble + on dira une race noble et ben c'est la même chose pour la noblesse c'est-à- dire les personnes (=) la société on était soit des bourgeois soit des nobles soit faisant partie du bas du peuple alors les bourgeois étaient les nouveaux riches ceux qui avec le travail sont devenus riches les nobles eux peuvent être riches mais ils ont le titre ils appartiennent à une famille de descendance c'est-à-dire de	- <i>déictique</i> d'énumération des doigts -bref <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite -[elle écrit au tableau] - <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite - <i>regard dirigé</i> vers la rangée droite et médiane

		père en fils on est noble ↑ (longue séquence explicative auto-déclenchée) -donc revenons à Cléonte Cléonte on a dit que c'est un bourgeois est ce qu'il veut devenir noble ↑ (Question propositionnelle)	-[elle écrit au tableau]
67	Af	-peut-être	
68	E	-peut-être ↑ (Reprise en écho correctrice : relance) -[elle lit un passage] -que signifie pour vous « imposture » ↑ (Question non-inductrice)	-regard dirigé vers la rangée droite et médiane
69	A?	-honnête homme	
70	E	-imposture ça veut dire honnête homme ↑ (hétéro-reformulation correctrice : précision) + + quoi d'autre + en se basant sur quoi vous avez pu dire qu'imposture (=) quelqu'un qui a fait de l'imposture est un honnête homme ↑ -[elle relit encore le passage] -quelqu'un qui a fait de l'imposture c'est quelqu'un qui est mensonger d'accord quelqu'un qui veut devenir ce qu'il n'est pas c'est le cas par exemple de M. Jourdain en réalité Cléonte est en train de critiquer toutes les personnes qui veulent d'une manière ou d'une autre être ce qu'ils ne sont pas un bourgeois reste un bourgeois et un noble reste un noble donc Cléonte est un honnête homme (séquence explicative auto-déclenchée) -est ce qu'il aime la bourgeoisie selon vous ↑ (Question propositionnelle)	-emblème pédagogique discursif de la main droite (la main gauche tient le manuel) -déictique vers l'écriture au tableau désignée en tant que référent de l'expression « M. Jourdain » -[elle écrit au tableau]
71	A?	-xxx	
72	E	-[elle écrit au tableau] -mépriser quelqu'un vous savez ce que ça veut dire mépriser quelqu'un ↑ c'est-à-dire se sentir supérieur à lui montrer la supériorité se moquer de lui (séquence explicative auto-déclenchée) -ce qui est comique dans la scène c'est que M. Jourdain qui est lui-même bourgeois méprise la bourgeoisie -alors que peut-on encore ajouter au portrait de Cléonte ↑ alors il a dit que « toute imposture est indigne d'un	-emblème pédagogique discursif de la main droite -regard dirigé vers une seule rangée (droite)

		<i>honnête homme</i> » pour lui il ne veut pas être gentilhomme mais il veut être un honnête homme très bien ↓ -qui peut lire la suite ↑ vas-y ↑	
73	Af	-[une élève lit une phrase]	
74	E	-alors pardon on s'arrête là -alors est ce qu'il est fier de ses parents ou il ne l'est pas ↑ (Question à alternative)	-se place près du bureau
75	As	-il est fier d'eux	
76	E	-il est fier d'eux (Reprise en écho : validation) -comment on comprend ça ↑ à travers quelle phrase ↑ (Question relai)	-regard dirigé vers une Af
77	A	-xxx honorable	
78	E	- honorable ↓ (Reprise en écho : validation) -donc on dira qu'il est fier de sa famille -continue stp ↑	-[elle écrit au tableau]
79	Af	-[l'élève reprend la lecture]	
80	E	-on arrête là ↑ -[elle reprend une phrase] -que comprenez-vous à travers cette phrase ↑ (Question non-inductrice)	-se place près du bureau
81	Af	-il a travaillé pendant six ans	
82	E	-il a travaillé pendant six ans (Reprise en écho : validation) -où ↑ (Question relai)	-regard dirigé vers une seule rangée
83	A?	-dans l'armée	
84	E	-dans l'armée très bien ↓ (Reprise en écho : validation et félicitation) -quel lien entretient-il avec le mensonge + la malhonnêteté à votre avis ↑ + est ce que c'est quelqu'un qui opte pour le mensonge ou c'est quelqu'un d'honnête comme on a dit tout à l'heure + à travers la phrase ↑ [passe d'une Question catégorielle à une question propositionnelle]	-[elle écrit au tableau en énonçant] -regard dirigé vers la rangée gauche
85	Af	-[l'élève reprend la lecture]	
86	E	-très bien donc c'est quelqu'un d'honnête -alors que comprenez-vous de l'hypocrisie ↑ (Question non-inductrice) -non ↑ quelqu'un d'hypocrite c'est quelqu'un qui veut être autre chose que ce qu'il est ↓ d'accord ↑ (séquence explicative auto-déclenchée)	-se place près du bureau -posture les deux mains croisées tenant l'œuvre

		-donc -donc la particularité de cette pièce apparaît maintenant clairement c.-à-d. qu'elle met en opposition un personnage avec deux autres et cette opposition qui va créer le nœud + savez-vous ce qui c'est le nœud dans le lexique théâtral ↑ le nœud c.-à-d. ↑ aucune idée ↑ non ↑ donc normalement on a la pièce de théâtre se déroule de scène en scène d'accord ↑ les événements se succèdent et d'un coup on a un obstacle qui vient opposer les uns contre les autres et qui va freiner quelque part l'évolution des événements (séquence explicative auto-déclenchée) -donc ici l'événement qui freine c'est quoi à votre avis ↑ (Question non-inductrice)	-[elle écrit au tableau] -<i>se place</i> au milieu de la classe + <i>regard dirigé</i> vers un seul côté -<i>se dirige</i> vers bureau (consulter la fiche du cours) -[elle écrit au tableau]
87	As	-la demande de la main	
88	E	-c'est la demande (Reprise en écho : validation) -mais quoi d'autre ↑ au-delà de la demande ↑ (Question relai) -Cléonte vient demander la main à M. Jourdain c'est plutôt le refus de M. Jourdain de donner la main de sa fille -donc quel est le nœud ↑	-[elle écrit au tableau]
89	Af	-quand M. Jourdain refusait	
90	E	-voilà quand M. Jourdain refusait la demande xxx très bien ↓ (Reprise en écho : validation et félicitation) -vous pouvez commencer à noter svp ↑	-<i>se tourne vers</i> les As pour leur demander d'écrire

5.7. Transcription de la séance de l'enseignant : Ens-Nv_M-3

- Public cible : Tronc commun (Lettres)
- Module : III (Lire une comédie)
- Support : *Le Bourgeois gentilhomme*
- Activité : Lecture
- Séance : 2
- Extrait : Acte III, Scène 12, p : 162

TP n°	loc	Interactions verbales : Discours et fonction discursive	Commentaires Gestuelles et Proxémiques
1	E	-donc avant de commencer bien sûr nous avons vu la dernière fois un certain nombre de xxx à la comédie de Molière et si c'est possible quelqu'un me rappelle ce qu'on a vu ↑ un petit rappel de ce qu'on a vu la dernière fois ↑ (Question non-inductrice)	- <i>se positionne près du bureau</i> + <i>regard dirigé</i> vers un seul côté de la classe
2	Af	-la dernière fois on a vu la scène 4 de l'acte II	
3	As	- <u>scène 2 l'acte II</u> <u>scène 4</u>	
4	E	-non la dernière fois avec moi ↑ vendredi dernier ↑	- <i>posture</i> les deux <i>mains croisées</i> tenant la craie
5	Af	-la scène 2 acte I	
6	E	-d'accord ↑ donc c'était c'était la scène d'e(...) (Question à trou)	- <i>regard dirigé</i> vers une Af
7	Af	-la scène d'exposition	
8	E	-d'exposition exactement (Reprise en écho : validation) -qu'est ce qu'on a vu dans la scène d'exposition ↑ (Question non-inductrice)	- <i>regard dirigé</i> vers une Af
9	Af	-les types de comique	
10	E	-les types de comique (Reprise en écho : relance) -et le plus important ↑ nous avons vu quoi ↑ (Question non-inductrice)	- <i>se positionne</i> sur l'estrade
11	Af	-M. Jourdain qui veut + devenir un gentilhomme	
12	E	-oui oui exactement (relance)	- <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (validation)
13	Af	-et le maitre xxx	
14	E	-d'accord ce qui veut dire nous avons vu M. Jourdain et le maitre à danser et le maitre xxx ça veut dire quoi nous avons (...) ↑ (Question à trou)	- <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains
15	Af	-les personnages	
16	E	-les personnages (Reprise en écho :	-bref <i>emblème pédagogique discursif</i>

		<i>validation</i>) -donc la scène d'exposition nous a permis de présenter et de connaître exactement les les personnages très bien ↓ (<i>Reprise en écho</i> : <i>synthèse</i> et <i>félicitation</i>) -donc ceci dit nous avons vu également que M. Jourdain voulait faire quoi ↑ (<i>Question non-inductrice</i>)	des deux mains <i>-se dirige</i> vers le bureau pour consulter la fiche du cours <i>-regard dirigé</i> vers une Af
17	As	-devenir un gentilhomme	
18	E	-donc M. Jourdain voulait devenir un gentilhomme très bien ↓ (<i>Reprise en écho</i> : <i>synthèse</i> et <i>félicitation</i>) -donc nous avons vu que M. Jourdain voulait devenir un gentilhomme mais plus précisément nous avons vu que M. Jourdain utilisait des moyens pour devenir gentilhomme	<i>regard dirigé</i> vers un seul côté de la classe <i>-emblème pédagogique discursif</i> des deux mains
19	Af	-monsieur il a cherché des maitres	
20	E	-il a cherché des maitres de musique des maitres (<i>Reprise en écho</i> : <i>validation</i>)	<i>-déictique</i> d'énumération des doigts
21	Af	-à danser	
22	E	-des maitres de danse nous avons vu des maitres de la musique de la danse et puis plus loin nous avons pu voir de la philosophie exactement ↓ -donc on est face aux moyens que M. Jourdain utilise pour devenir gentilhomme exactement ↓ -alors aujourd'hui qu'est-ce qu'on va voir ↑ tout d'abord nous allons avancer dans la lecture de la pièce + pour cela je vais vous demander de prendre la page 162 -donc nous avons quel acte ↑ nous avons l'acte (...) ↑ (<i>Question à trou</i>)	<i>-déictique</i> d'énumération des doigts <i>-regard dirigé</i> vers la classe <i>-se dirige</i> vers le bureau pour consulter la fiche du cours <i>-se dirige</i> au tableau pour écrire
23	Af	-l'acte III	
24	E	-l'acte III oui et puis la scène (...) ↑ (<i>Question à trou</i>)	
25	Af	-xxx	
26	E	-l'acte III la scène 12 -donc comme vous avez pu le remarquer avant de lire cette scène qu'est-ce que nous avons ↑ (<i>Question non-inductrice</i>)	-[il écrit au tableau] <i>-regard dirigé</i> vers une Af
27	Af	-les personnages	
28	E	-nous avons la présentation des personnages (<i>Reprise en écho</i> : <i>validation</i>) d'accord parce que dans une	-les deux mains tiennent le manuel

		scène de théâtre il faut qu'il y ait présentation des personnages qui vont apparaître sur la scène -bon avant de commencer la lecture nous avons les personnages Jourdain sa femme	-bref <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite -[il cite les noms des personnages à partir du manuel]
29	Af	-Cléonte	
30	E	-Cléonte	
31	Af	-Lucile	
32	E	-Lucile xxx -nous savons qui est M. et Madame Jourdain par contre qui est Cléonte ↑ Cléonte ↑ qui est Cléonte ↑ (<i>Question non-inductrice</i>) -Cléonte c'est un jeune homme qui vient demander la main de la fille de M. Jourdain ↓ Cléonte c'est un jeune homme qui vient demander la main de la fille de M. Jourdain exactement ↓ (<i>Réponse immédiate</i>) -on va commencer par lire le texte mais on va le lire en deux morceaux puisque avant de commencer la lecture vous allez remarquer que nous avons Cléonte qui parle de M. Jourdain c'est à peu près cette partie et puis juste après nous avons M. Jourdain qui parle de sa femme ↓ -donc qu'est ce qu'on va essayer de faire à travers cette lecture c'est de voir le discours entre Cléonte et M. Jourdain d'une part d'une part et d'autre part nous allons voir que M. Jourdain et sa femme ↓ -donc qui veut qui se propose de lire par exemple la première partie ↑ -oui vas-y ↓	- <i>regard dirigé</i> vers la classe -[absence de réponse] - <i>se déplace de l'autre côté de la classe</i> pour s'approcher de l'Af qui tente de répondre - <i>regard dirigé</i> vers une seule rangée - <i>posture non pédagogique</i> (s'adresse à certains élèves alors que le dos est tourné à une grande partie de la classe) - <i>regard dirigé</i> vers la rangée droite -2 <i>métaphoriques</i> des 2 mains désignant une entité à droite et une autre à gauche (« d'une part et d'autre part ») -bref <i>déictique</i> vers un A? volontaire
		-[lecture des élèves]	
33	E	-c'est bon on va s'arrêter pour la première partie de ce texte d'après la lecture de vos camarades qu'est-ce que vous pouvez dire sur la nature de l'échange qui se passe entre M. Jourdain et Cléonte ↑ qu'est-ce que les personnages sont en train de dire ↑ (<i>Question non-inductrice</i>)	-bref <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
34	Af	-Cléonte est en train de raconter les détails de sa vie	
35	E	-mais avant de raconter les détails de sa vie qu'est-ce qu'il a fait ↑ la première	-bref <i>déictique latéral</i> (indiquant le passé)

		chose qu'il a fait ↑ (Reprise en écho correctif : <i>relance</i>)	
36	Af	-il a posé une question	
37	E	-exactement oui laquelle ↑ (<i>validation</i>) -pas une question une demande plutôt ↑ -il s'agit de faire une demande ↑ quel type de demande il s'agissait ↑ (Question non-inductrice)	- <i>regard dirigé</i> vers une Af (à la place d'un <i>déictique</i>) (les deux mains tiennent le manuel)
38	A?	-une demande de mariage	
39	E	-oui exactement il s'agit d'une demande de mariage ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -puisque nous avons vu que Cléonte vient de demander la main de la fille de M. Jourdain -donc le fiancé le prétendu qui vient demander la main de la fille et puis nous avons la réplique de M. Jourdain qui est le père -donc le père qu'est ce qu'il répond à Cléonte ↑ (Question non-inductrice)	- <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (<i>validation</i>) + <i>posture buste penché latéralement</i> vers une Af au lieu de se déplacer vers elle - <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains qui tiennent le manuel
40	Af	-il demande est ce que Cléonte est un gentilhomme ou non	
41	E	-il lui demande si (hétéro-reformulation correctif : <i>sur le code</i>)	
42	Af	-si il était un gentilhomme ou non	
43	E	-exactement s'il était un gentilhomme ou pas (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -donc cela vous rappelle quoi ↑ xxx il demande + à Cléonte si il est un (...) ↑ (Question à trou)	-bref <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (<i>validation</i>) - <i>regard dirigé</i> vers une seule rangée + bref <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains
44	As	-un gentilhomme	
45	E	-un gentilhomme ↓ (Reprise en écho : <i>validation</i>)	- <i>regard dirigé</i> vers une seule rangée de la classe
46	Af	-le maître il était naïf	
47	E	-oui il était naïf (Reprise en écho : <i>relance</i>) -mais ce je veux vous dire tout simplement c'est que M. Jourdain emploie divers moyens pour devenir un gentilhomme donc nous avons d'une part les maîtres de l'art et d'autre part nous avons (=) il essaie de faire quoi ↑ d'avoir une relation avec quelqu'un qui est noble il essaie de connaître quelqu'un qui est	-dépose le manuel sur le bureau + <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains - <i>regard dirigé</i> vers une seule rangée de la classe

		noble donc Cléonte si jamais il épouse sa fille il va devenir quoi par rapport à lui ↑ (Question non-inductrice)	
48	A?	-xxx	
49	E	-non non (Réfutation de la réponse) -je veux dire le lien entre Jourdain et Cléonte comment on appelle par exemple si quelqu'un + + c'est écrit dans le texte on appelle gendre (Réponse immédiate : sur-étayage) -le gendre c'est + c'est celui + par exemple si je suis un père et que quelqu'un vient demander en mariage ma fille si j'accepte cette personne-là sera mon gendre mon gendre d'accord ↑ (séquence explicative auto-déclenchée) -donc le père demande si Cléonte est un gentilhomme parce que M. Jourdain lui-même veut devenir un gentilhomme d'accord ↑ -vient ensuite ce que votre camarade a dit donc Cléonte qu'est-ce qu'il fait après lorsqu'il lui pose la question est ce qu'il est un gentilhomme ou pas ↑ (Question propositionnelle)	-2 <i>métaphoriques</i> des 2 mains désignant deux entités à droite et une autre à gauche -[il écrit le mot « gendre » au tableau] - <i>regard dirigé</i> vers la rangée droite de la classe - <i>se dirige</i> vers le bureau (consulter la fiche du cours)
50	Af	-il raconte sa vie	
51	E	-il raconte sa vie ça veut dire quoi exactement ↑ (Reprise en écho : relance) (Question relai)	- <i>regard dirigé</i> vers la même rangée droite de la classe
52	Af	-il ne savait pas	
53	E	-regardez svp lorsque quelqu'un vous pose une question qu'est-ce que vous faites ↑ vous répondez vous donnez une réponse (séquence explicative) donc ce que je veux dire tout simplement ici qu'est-ce que Cléonte dit directement sa réponse à M. Jourdain donc qu'est-ce qu'il a fait ↑ -(Demande de retour au texte) comment on appelle ce type de discours ↑ (Question non-inductrice)	-bref <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains -[il lit une phrase sur le manuel] - <i>déictique</i> : montre le texte aux As - <i>posture non pédagogique</i> (s'adresse à certains alors que le dos est tourné)
54	Af	-une tirade	
55	E	-une tirade oui exactement ↓ (Reprise en écho : validation et félicitation) -une tirade se caractérise par quoi exactement ↑ quelle est la caractéristique	-bref <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (validation) - <i>regard dirigé</i> vers la même rangée

		de cette tirade ↑ elle est (...) ↑ (Question à trou)	droite de la classe
56	Af	-longue	
57	E	-longue exactement ↓ (Reprise en écho : validation et félicitation) -donc dans cette longue réplique Cléonte qu'est-ce qu'il essaie de faire ↑ il essaie d'expliquer à M. Jourdain qu'il n'est pas	-bref <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (validation) - <i>déictique</i> : montre le texte aux As
58	Af	-un gentilhomme	
59	E	-n'est pas un gentilhomme il n'est pas un gentilhomme (Reprise en écho : relance) -mais par contre il est + autre chose + il est autre chose + il est (...) ↑ (Question à trou) -oui vas-y ↑	- <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains
60	Af	-honnête	
61	E	-honnête (Reprise en écho : relance) quoi d'autre ↑ (Question relai)	-bref <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (validation)
62	Af	-honorale	
63	E	-honorale d'accord (Reprise en écho : validation)	-bref <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (validation)
64	Af	-indigne	
65	E	-non indigne c'est le contraire de +	- <i>métaphorique</i> des doigts
66	Af	-qu'est-ce que ça veut dire indigne ↑	
67	E	-on dit quelque chose m'indigne c'est quelque chose qui suscite mon indignation + donc + lorsque je n'aime pas quelque chose je dis que cela m'indigne par exemple + (séquence explicative hétéro-déclenchée)	-bref <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite
68	Af	-on dit qu'il était xxx	
69	E	-attend stp par exemple de voir par exemple je sais pas + de l'écriture sur un mur par exemple cela m'indigne je n'aime pas cela d'accord cela m'indigne -donc svp dans la tirade nous avons Cléonte qui essaie de dire M. Jourdain qu'il n'est pas un gentilhomme mais par contre il a d'autres qualités donc il essaie en quelque sorte de justifier qu'il n'est pas gentilhomme -donc nous allons choisir quelques élèves qui vont nous prêter leurs voix oui mademoiselle vas-y ↑	- <i>déictique</i> vers l'écriture sur le mur de la classe - <i>regard dirigé</i> vers une seule rangée + bref <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite - <i>déictique</i> vers deux As volontaires pour lire
		-[lecture des élèves]	
70	E	-très bien donc nous avons vu la deuxième	

		partie du texte nous avons l'échange entre Mme Jourdain et M. Jourdain donc nous avons la même question qui est également discutée par ses deux personnages à savoir c'est quoi la question de quoi ↑ (Question non-inductrice)	-bref <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite
71	Af	-le mariage	
72	E	-exactement donc il s'agit de mariage (Reprise en écho : <i>validation</i> et <i>félicitation</i>) -donc nous avons vu la première partie du texte que M. Jourdain refusait Cléonte pour gendre pourquoi parce qu'il n'était pas un gentilhomme nous avons maintenant un deuxième personnage qui est Mme Jourdain et bien la question qui pourrait se poser est ce que Mme Jourdain accepte Cléonte comme son gendre autrement dit est ce que Mme Jourdain accepte le fiancé de sa fille	-bref <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (<i>validation</i>) -bref <i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite - <i>regard dirigé</i> vers la même rangée (droite)
73	Af	-oui elle accepte parce qu'elle ne donne pas l'importance à la richesse xxx	
74	E	-est ce que vous êtes d'accord avec votre camarade ↑ (Renvoi de la réponse erronée aux autres élèves)	- <i>regard dirigé</i> vers la même rangée
75	Af	-oui	
76	E	-donc ici nous avons la situation de deux (=) d'un couple qui ne sont pas d'accord quant à la question du mariage de leur fille ↓ -donc nous avons des personnages différents au niveau des idées ils ne pensent pas de la même manière lorsque nous avons ce genre de dialogue qu'est-ce qu'on essaie de faire ↑	- <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains
77	Af	-donner des arguments	
78	E	-exactement (<i>validation</i>) -ça veut dire qu'on a des arguments donc M. Jourdain pour convaincre sa femme -donc je vais demander à quelqu'un de passer au tableau pour écrire xxx -sur ce tableau qu'est-ce qu'on va écrire ↑	- <i>déictique</i> vers une Af (<i>validation</i>) - <i>métaphoriques</i> des 2 mains désignant un personnage à droite (<i>réfèrent symbolique</i>)
79	Af	-les arguments de M. Jourdain	
80	E	-donc M. Jourdain d'une part et d'autre part nous avons Mme Jourdain et Cléonte pourquoi parce que Mme Jourdain et	-[l'élève écrit au tableau]

		Cléonte pensent que gentilhomme n'est pas important pour le mariage -qui peut passer au tableau svp pour relever les arguments que nous avons + -donc le premier argument pour M. Jourdain c'est quoi à votre avis ↑ pourquoi il refuse Cléonte ↑ tout simplement parce qu'il n'est pas un gentilhomme donc là le premier argument c'est que le gendre ou bien Cléonte n'est pas un gentilhomme et donc M. Jourdain qui veut l'être ne peut pas l'accepter -il y a un autre argument dans le discours de M. Jourdain qui est surtout revenu dans la deuxième partie du texte -regardez si jamais sa fille épouse un gentilhomme elle va elle-même avoir un titre n'est-ce pas ↑ donc comment on appelle la femme d'un gentilhomme ↑	-<i>déictique</i> vers une Af volontaire pour écrire -<i>regard dirigé</i> vers la même rangée -<i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains -<i>se dirige</i> vers le bureau pour consulter la fiche du cours
81	As	-marquise	
82	E	-non regardez (=) je vous invite (=) (<i>Réfutation de la réponse</i>) regardez svp la deuxième partie du texte + la dernière réplique de M. Jourdain (<i>Demande de retour au texte</i>) -donc la fille en épousant un gentilhomme elle va devenir marquise et plus que la condition des marquises nous avons la condition de duchesse -donc M. Jourdain veut faire de sa fille une marquise -par contre si nous passons à la deuxième partie du tableau nous avons d'une part quelques arguments de M. Jourdain et puis sa femme a évidemment refusé sa proposition donc qu'est ce qu'elle va faire elle va essayer de le convaincre de (...) d'accepter Cléonte comme un époux de leur fille quels sont les arguments utilisés par Mme Jourdain pour convaincre son mari ↑	-[il lit un passage] -<i>emblème pédagogique discursif</i> de la main droite -[l'élève écrit au tableau] -<i>regard dirigé</i> vers la même rangée -<i>déictique</i> vers l'écriture au tableau -<i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains
83	Af	-la richesse n'est pas importante	
84	E	-que la richesse n'est pas importante d'accord ↓ (<i>Reprise en écho : validation</i>) -quel autre argument avancé par Mme Jourdain ↑ (<i>Question non-inductrice</i>)	-[l'élève écrit au tableau] -<i>regard dirigé</i> vers la rangée droite

85	Af	-elle lui rappelle que son père est un marchand	
86	E	-c'est-à-dire son père ça veut dire quoi ↑ elle lui rappelle ses (...) ↑ (Question à trou)	-regard dirigé vers la rangée droite
87	Af	-xxx	
88	E	-non mais je cherche un terme (Réfutation de la réponse) + elle lui rappelle son père ça veut dire quoi ↑ elle lui fait rappeler ses + ses origines (Réponse de l'enseignant) pour qu'il n'oublie pas la classe à laquelle il fait partie ↓ -quoi d'autre quels sont les arguments avancés ↑ d'autres arguments ↑ (Question non-inductive) -je veux que vous lisiez surtout la tirade de Mme Jourdain	-[l'élève écrit au tableau] -emblème pédagogique discursif des deux mains -se dirige vers le bureau pour consulter la fiche du cours ou le texte
89	Af	-il faut à votre fille un mari qui lui soit propre	
90	E	-il faut à votre fille ↑ (Reprise en écho : relance)	-s'appuie au bureau
91	As	-un mari qui lui soit propre	
92	E	-d'accord qu'est-ce qu'elle veut dire par un mari qui lui soit propre ↑ un mari	-regard dirigé vers la rangée droite
93	Af	-honnête	
94	E	-oui honnête (Reprise en écho : relance) -quoi d'autre ↑ (Question relai) -propre dans quel sens elle utilise le terme « propre » l'adjectif « propre » ↑ -ça veut dire simplement un mari égal à la condition de sa fille ↓ (Séquence explicative auto-déclenchée) -et puis Mme Jourdain qu'est-ce qu'elle préfère ↑ en voulant Cléonte comme époux ↑ elle veut être + + Mme Jourdain lorsqu'elle cherche Cléonte comme époux de sa fille elle veut ↑ elle ne veut pas (Question à alternative)	-métaphorique des 2 mains pour signifier (« égal ») -[l'élève écrit au tableau] -regard dirigé vers la rangée droite
95	Af	-refuse xxx	
96	E	-oui Mme Jourdain veut être simple simple elle ne veut pas ↓	-toujours appuyé au bureau
97	Af	-noble	
98	E	-parce que la noblesse est une classe sociale très compliquée dans les comportements dans les attitudes + d'accord svp notez sur vos cahiers	-emblème pédagogique discursif des deux mains

5.8. Transcription de la séance de l'enseignant : Ens-Nv_M-4

- Public cible : Tronc commun (Lettres)
- Module : III (Lire une comédie) ▪ Support : *Le Bourgeois gentilhomme*
- Activité : Lecture ▪ Séance : 2 ▪ Extrait : Acte II, Scène 4 (« Apprenez-moi l'orthographe ... gentiment »)

TP n°	loc	Interactions verbales : Discours et fonction discursive	Commentaires Gestuelles et Proxémiques
1	E	-qui sont les personnages de cette scène ↑ (Question non-inductrice)	-[absence de capture]
2	Af	-M. Jourdain et maitre de philosophie	
3	E	-M. Jourdain et maitre de philosophie (Reprise en écho : validation) -alors qui veut jouer M. Jourdain ↑ et maitre de philosophie ↑ oui vous ↑ -attention la scène elle est très comique et vous allez xxx sur certaines voyelles sur certaines lettres il faut les lire avec une nuance plus ou moins comique d'accord ↑ -allez commencez	-[absence de capture]
		-[lecture des élèves]	
4	E	-alors après avoir lu le texte de quoi parlent ces deux personnages ↑ (Question non-inductrice)	-[absence de capture]
5	Af	-les lettres et surtout les voyelles	
6	E	-les lettres et les voyelles (Reprise en écho : validation)	-[absence de capture]
7	Af	-maitre de philosophie donne une leçon de l'alphabet à M. Jourdain	
8	E	-très bien donc maitre de philosophie donne une leçon à M. Jourdain en lui apprenant comme vient de dire votre collègue des lettres et des voyelles des consonnes et des voyelles (Reprise en écho : validation et félicitation) -si on revient un peu en arrière quels sont les éléments qui ont eu lieu avant cette scène ↑ qu'est ce qui s'est passé ↑ il y avait une rencontre avec quel + ↑ (Question non-inductrice)	- regard dirigé vers une Af (validation) -2 métaphoriques des 2 mains désignant deux entités à droite et un autre à gauche - regard dirigé vers la classe
9	Af	-avec maitre de musique et maitre à danser avec M. Jourdain	
10	E	-oui maitre de philosophie qu'est ce qui s'est passé entre maitre de philosophie	-ses mains tiennent toujours l'œuvre - regard dirigé vers une Af

		maitre à danser ↑ (Question non-inductrice)	
11	Af	-xxx	
12	E	-il y avait quoi ↑ il y avait quoi + + un combat un conflit donc maitre de philosophie vient à M. Jourdain pour lui faire cette leçon donc quel est l'accueil de M. Jourdain ↑ est ce qu'il était généreux avec lui est ce qu'il était accueillant ou il refusait de rencontrer M. Jourdain ↑ (Question à alternative) -puisqu'il parle avec lui c'est-à-dire + il a accueilli gentiment maitre de philosophie (Réponse immédiate : <i>sur-étayage</i>) -bien donc quel est le type (=) à quel genre appartient ce texte ↑ (Question non-inductrice)	-un long <i>métaphorique</i> des 2 mains pour figurer (« combat ») -bref <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains - <i>se déplace sur l'estrade</i> de gauche à droite - <i>métaphorique</i> des 2 mains pour figurer (« il a accueilli ») - <i>se dirige</i> vers le bureau pour consulter la fiche du cours, puis <i>se dirige</i> écrire au tableau
13	As	-pièce de théâtre <i>comique</i>	
14	E	-c'est une pièce de théâtre comique (Reprise en écho : <i>validation</i>) c'est une comédie bien ↓ -quel type de comique ↑ (Question non-inductrice)	- <i>déictique</i> vers un A? (<i>validation</i>) -[il écrit au tableau]
15	As	-comique de parole de langage xxx	
16	E	-attend -c'est une comédie d'abord classique n'est-ce pas ↑ xxx une comédie où il y a des gentilshommes des gens xxx (<i>courte séquence explicative</i>) -on l'appelle comédie ballet ↓ (Réponse immédiate : <i>sur-étayage</i>)	- <i>posture ratée</i> : se retourne et le corps resté dirigé vers le tableau - <i>se tourne vers</i> les As + <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains - <i>se tourne</i> pour écrire au tableau
17	Af	-comédie ballet c'est une comédie classique ↑	
18	E	-classique oui ↓ -donc puisqu'il y a des personnages qui parlent on a un texte narratif ou (...) ↑ (Question à trou)	-bref <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (<i>validation</i>) - <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains
19	Af	-il y a un dialogue	
20	E	-un dialogue donc le type c'est un dialogue (Reprise en écho : <i>synthèse</i>) -maintenant la situation du passage donc nous avons vu (=) qui peut nous donner une phrase ↑ -nous avons dit que M. Jourdain il était en désaccord avec maitre à danser pardon maitre de philosophie était en désaccord	-[il écrit au tableau] - <i>se tourne vers</i> les As - <i>regard dirigé</i> vers une Af (à la place d'un <i>déictique</i>) (les deux mains tiennent l'œuvre)

		avec maitre à danser et maitre de musique aussi et maintenant il vient chez qui ↑ (Question non-inductrice)	-regard dirigé vers une Af (<i>attente</i>)
21	Af	-chez M. Jourdain	
22	E	-chez M. Jourdain (Reprise en écho : <i>validation</i>) qui l'accueille comment ↑ de façon ↑ (Question à trou)	-bref <i>emblème pédagogique interrogatif</i>
23	Af	-gentille	
24	E	-gentille (Reprise en écho : <i>validation</i>) -qu'est ce qui fait rire dans cette scène ↑ (Question non-inductrice)	-se tourne pour écrire au tableau -se tourne vers les As + regard dirigé vers la classe
25	Af	-la prononciation de M. Jourdain	
26	E	-la prononciation de M. Jourdain (Reprise en écho : <i>validation</i>) bien ↓ -donc comment est cette prononciation ↑ (Question non-inductrice)	-bref <i>hochement verticale de la tête</i> vers une Af (<i>validation</i>)
27	Af	-d'alphabet	
28	E	-d'alphabet oui donc quelqu'un à qui on fait apprendre l'alphabet généralement on apprend l'alphabet à qui ↑ à des gens (...) ↑ (Question à trou)	-bref <i>geste pédagogique interactif</i> des deux mains
29	As	-à des petits enfants	
30	E	-à des petits enfants (Reprise en écho : <i>validation</i>) voilà ↓ -donc M. Jourdain c'est un homme qui a des enfants qui est père de famille n'est-ce pas ↑ et il se comporte comment ↑ comme un petit garçon donc il a besoin d'un maitre de quoi de philosophie c'est une science vous avez la philosophie comme matière n'est-ce pas ↑ la philosophie n'est pas une matière simple ↑ ça demande de l'intelligence de la réflexion -pourquoi il veut apprendre à votre avis + ces lettres ↑ (Question non-inductrice)	- <i>iconique</i> de la main droite figurant « petits » -bref <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains -regard dirigé vers une seule rangée -se dirige vers le bureau pour consulter la fiche du cours + <i>déictique</i> vers une Af
31	Af	-monsieur il veut écrire une lettre	
32	E	-très bien (<i>félicitation</i>) à qui ↑ (Question relai)	-regard dirigé vers l'Af
33	Af	-xxx	
34	E	-du début du texte (Demande de retour au texte) -à une (...) ↑ (Question à trou)	-regard dirigé vers une Af (<i>attente</i>)
35	Af	-à une marquise	
36	E	-une marquise (Reprise en écho : <i>validation</i>) qu'est-ce qu'une marquise ↑ (Question non-inductrice)	- <i>déictique</i> vers une Af

37	Af	-une femme noble	
38	E	-une femme noble très bien très bien ↓ (Reprise en écho : validation et félicitation)	-déictique vers une Af (validation) -[il écrit au tableau en énonçant]
39	Af	-M. Jourdain est père d'une famille ↑	
40	E	-mais il est amoureux [rires] -cette prononciation nous avons vu elle est (...) elle fait rire donc elle est (...) tragique ou (...) ↑ (Question à trou)	-emblème pédagogique d'évidence (les 2 mains ouvertes) -[il écrit au tableau en énonçant]
41	Af	-elle est ridicule	
42	E	-ridicule (Reprise en écho : relance) -oui ça relève de quel registre ↑ le registre + co(...) (Question à trou)	-regard dirigé vers la classe
43	Af	-comique	
44	E	-donc le savoir pour lui est ce qu'il est intéressant ↑ (Question propositionnelle)	-[il écrit au tableau en énonçant]
45	Af	-intéressant	
46	E	-intéressant (Reprise en écho : validation) -donc pourquoi à votre avis ↑ (Question catégorielle)	-se déplace d'un côté à l'autre
47	Af	-xxx	
48	E	-cherchez moi une phra:se (Demande de retour au texte)	-regard dirigé vers l'œuvre (il lit)
49	Af	-il dit xxx il veut savoir	
50	E	-il veut savoir (Reprise en écho : validation) + il est passionné de savoir -dans la situation comique à laquelle nous assistons nous avons vu M. Jourdain veut apprendre à prononcer comme un petit enfant + à quel + à quel type de comique peut-on classer cette +	-bref emblème pédagogique discursif des deux mains + regard dirigé vers une seule rangée
51	Af	-comique de langage	
52	E	-il y a comique du langage oui c'est bien ↓ (Reprise en écho : validation et félicitation) -quoi encore ↑ il y a le comique du langage et ↑ + un homme qui se comporte comme un petit enfant qui commence à prononcer et à ↑ + c'est un comique de situation (Réponse immédiate : sur-étayage) -donc on va étudier les types les formes du comique -montrez-moi dans le texte un exemple qui illustre ce comique de situation -on peut dire que ce type de comique se	-se dirige au tableau pour écrire en énonçant -se tourne vers les As + bref emblème pédagogique discursif des deux mains -[il écrit au tableau en énonçant] -une posture ratée : se retourne et le corps resté dirigé vers le tableau

		traduit dans le texte par un retour de M. Jourdain à ses années d'enfance -nous avons identifié un autre type du comique lequel ↑ (Question non-inductrice)	-[il écrit au tableau en énonçant]
53	Af	-un comique de langage	
54	E	-un comique de mots comique de mots langage + + de langage aussi c'est correct (Reprise en écho : validation) -donnez-moi un exemple de comique de mots ↑ -les autres ↑ les autres ↑	-[il écrit au tableau en énonçant] -se déplace d'un côté à l'autre
55	Af	-ra ra	
56	E	-très bien très bien c'est un très bon exemple (Reprise en écho : félicitation) qu'est-ce qu'un rat ↑ c'est quoi un rat ↑ (Question non-inductrice) -comme ça	-demande à l'Af de passer pour écrire au tableau -bref <i>emblème pédagogique interrogatif</i> -il dessine un rat au tableau
57	Af	-une souris	
58	E	-très bien ↓ (félicitation) -donc c'est un comique de mots il y a un autre type de comique de mots ↑ -il y a un autre type de comique ↑ oui ↑ (Question non-inductrice)	-[il écrit au tableau] -déictique vers une Af
59	Af	-xxxx	
60	E	-oui très bien ↓ (félicitation) -un autre exemple ↑ oui ↑	-déictique vers une autre Af
61	Af	-xxx	
62	E	-oui un autre exemple ↑	-déictique vers une autre Af
63	Af	-xxx	
64	E	-le maître de philosophie lui demande de prononcer ces voyelles « i-on-i-on » ça vous rappelle quoi ↑ quel animal ↑ (Question non-inductrice)	-regard dirigé qui balaye toute la classe
65	Af	-la voix de l'âne [rises]	
66	E	-la voix de l'âne voilà + le cri de l'âne (Reprise en écho : validation et félicitation) [rises] -donc nous avons dit que M. Jourdain il apprend les voyelles les lettres et s'efforce de faire de son mieux pour bien apprendre l'orthographe et la prononciation pourquoi ↑ nous avons dit tout à l'heure ↑ (Question catégorielle)	-déictique vers une Af (validation) -se dirige vers le bureau pour consulter la fiche du cours -bref <i>emblème pédagogique discursif</i> des deux mains
67	As	-écrire une lettre à la marquise	
68	E	-donc nous allons parler dans le deuxième	

		axe sur (=) nous avons dit qu'il est (...) (Question à trou)	-regard dirigé vers la classe
69	As	-amoureux	
70	E	-il est amoureux (Reprise en écho : validation) la passion de M. Jourdain -qu'est ce qui montre que M. Jourdain est amoureux ↑ dans le texte ↑ (Question non-inductrice) -oui les autres ↑ oui monsieur ↑	-[il écrit au tableau] -déictique vers un Am + s'approche d'un Am pour l'inciter à participer
71	Am	-xxx	
72	E	-très bien très bien ↓ (félicitation) -vous pouvez écrire -si on veut résumer quelle est à votre avis l'idée de tout cet extrait ↑ réfléchissez un petit peu + le personnage principal c'est (...) (Question à trou)	-demande à un Am d'écrire au tableau -regard dirigé vers la classe + croise les bras (attente)
73	Af	-cette pièce de théâtre contient plusieurs types ou plusieurs genres de comique comique de caractère comique de mots comique de costume comique de situation	
74	E	-très bien ↓ (félicitation) -quel est le personnage le plus ridicule dans xxx	-il a toujours les bras croisés
75	As	-M. Jourdain	
76	E	-oui merci donc M. Jourdain c'est un personnage qui assure à cette scène son caractère comique ↓ -qui peut répéter cette phrase la reformuler ↑ c'est très simple + un autre + c'est pas grave même si vous faites des erreurs c'est pas grave + les autres ↑ les garçons ↑ oui ↑	-bref hochement verticale de la tête vers les As (validation) -regard dirigé vers la classe -s'approche d'un Am pour l'inciter à participer (distance personnelle)
77	Af	-le caractère de M. Jourdain xxx	
78	E	-très bien très bien ↓ (félicitation) -donc vous notez svp prenez vos cahiers	-bref hochement verticale de la tête vers les As (validation)

Annexe 6 :

Modèle de questionnaire d'Entretien d'auto-confrontation semi-directif

I- Identification de l'enseignant(e) :

1. Le sexe de l'interviewé(e) : ☐ 1. Masculin ☐ 2. Féminin
2. Le niveau d'études²⁴⁴ : ☐ 1. Licence ☐ 2. Master ☐ 3. DEA/DES
☐ 4. Agrégation ☐ 5. Doctorat ☐ 6. Autres :
3. L'ancienneté au cycle du secondaire qualifiant : ans

II- Exemples de questions :

Q1. Quelle(s) remarque(s) ou observation(s) générales faites-vous sur le déroulement de la séance ?

.....

Q2-a. Pensez-vous avoir respecté le plan du cours ?

- ☐ 1. Oui
☐ 2. Non

Q2-b. Si la réponse est *Non*, pourquoi ?

.....

Q3. Avez-vous rencontré des difficultés pendant la séance ? Lesquelles ?

.....

Q4. Pensez-vous que cette séance était réussie ? Quelles ont été les sources de satisfaction ou d'insatisfaction ?

.....

Q5. Quel(s) ressenti(s) éprouvez-vous en vous voyant sur la vidéo ?

.....

Q6. Comment évaluez-vous votre manière d'utiliser la voix (*débit, accentuation, intonation* ...) ? En êtes-vous satisfait(e) ?

.....

²⁴⁴ Le niveau d'études correspond au degré de diplôme le plus élevé obtenu par l'enseignant.

Q7. Quelle(s) remarque(s) faites-vous sur votre engagement gestuel au cours de la séance ?

.....
.....

Q8. Que pensez-vous de vos déplacements et positionnements au cours de la séance ?

.....
.....

Q9. Pensez-vous que chaque enseignant de français possède un *style gestuel* propre à lui ?

☐ 1. Oui
☐ 2. Non

Q10. Croyez-vous à l'importance de la gestuelle enseignante en classe de français ?

.....
.....

Q11. Croyez-vous que le visionnage par l'enseignant de la vidéo de ses cours pourrait l'aider à améliorer sa conduite gestuelle en classe ?

☐ 1. Oui
☐ 2. Non, c'est sans importance

Q12. Pensez-vous qu'avec une possible généralisation à l'avenir des nouvelles technologies dans les classes de français (enseignement à distance), la présence corporelle et physique des enseignants ne serait plus nécessaire ?

☐ 1. Oui, elle ne serait plus nécessaire
☐ 2. Non, elle est irremplaçable

Q13. Pourquoi avez-vous agi ainsi ? / Qu'est-ce qui t'a conduit à agir ainsi ? (Ce type de questions concerne un ou des aspect(s) relevé(s) lors de l'observation de classe)

.....
.....

Q14. Avez-vous déjà eu une crise ou une déception professionnelle ? Quelles étaient les causes ? (Question adressée aux enseignants expérimentés)

.....
.....

Q15. Auriez-vous des remarques, des propositions à suggérer ou des questions à poser concernant cette étude ?

.....
.....
.....

Annexe 7 : Transcriptions des entretiens d'auto-confrontation

7.1. Transcription de l'entretien de l'enseignante : Ens-Ex_F-1

I- Identification de l'enseignante :

- 1.** Le sexe de l'interviewé : ☐ 1. Masculin | ☒ 2. Féminin
- 2.** Le niveau d'études : | ☒ 1. Licence | ☐ 2. Master | ☐ 3. DEA/DES
| ☐ 4. Agrégation | ☐ 5. Doctorat | ☐ 6. Autres :
- 3.** L'ancienneté au cycle du secondaire qualifiant : | 30 | ans

II- Déroulement de l'entretien :

Q1. Quelle(s) remarque(s) ou observation(s) générales faites-vous sur le déroulement de la séance ?

R1. *La séance s'est déroulée comme prévue je crois que j'ai pu atteindre les objectifs tracés auparavant.*

Q2. Pensez-vous avoir respecté le plan du cours ?

R2. *Oui bien évidemment*

Q3. Avez-vous rencontré des difficultés pendant la séance ? Lesquelles ?

R3. *Non il n'y avait pas de difficultés pendant la séance car comme j'ai déjà dit tout s'est déroulée comme prévu.*

Q4-a. Pensez-vous que cette séance était réussie ?

R4-a. *Oui absolument c'était très réussi.*

Q4-b. Quelles ont été les sources de satisfaction ?

R4-b. *La séance a avancé d'une manière fluide et les élèves ont participé activement + ils ont pris la parole + c'est eux qui ont fait progresser cette séance.*

Q5. Quel(s) ressenti(s) éprouvez-vous en vous voyant sur la vidéo ?

R5. *Ah oui j'ai toujours ce sentiment étrange en me voyant sur une vidéo de classe.*

Q6. Comment évaluez-vous votre manière d'utiliser la voix (débit, accentuation, intonation ...) ? En êtes-vous satisfaite ?

R6. *Oui je crois que j'ai une voix de prof une voix audible un débit approprié à la classe + j'en suis satisfaite c'est la voix qu'il faut avoir en classe.*

Q7. Quelle(s) remarque(s) faites-vous sur votre engagement gestuel au cours de la séance ?

R7. *Je vois que je gestualise beaucoup je fais beaucoup de geste je suis en permanence en mouvement c'est très utile en classe.*

Q8. Que pensez-vous de vos déplacements et positionnements au cours de la séance ?

R8. *Mes déplacements + je crois c'était très correct + je me situe là où il faut le faire.*

Q9. Pensez-vous que chaque enseignant de français possède un *style gestuel* propre à lui ?

R9. *Oui je pense ça*

Q10. Croyez-vous à l'importance de la gestuelle enseignante en classe de français ?

R10. *Oui bien évidemment la gestuelle a énormément d'importance en classe de français car elle favorise les interactions et les apprentissages. D'ailleurs j pense que nous les enseignants de français + on gestualise beaucoup + on fait BEAUCOUP de GESTE pour + gérer les tâches.*

Q11. Croyez-vous que le visionnage par l'enseignant de la vidéo de ses cours pourrait l'aider à améliorer sa conduite gestuelle en classe ?

R11. *Oui absolument*

Q12. Pensez-vous qu'avec une possible généralisation à l'avenir des nouvelles technologies dans les classes de français (enseignement à distance) la présence corporelle et physique des enseignants ne serait plus nécessaire ?

R12. *Non elle est irremplaçable*

Q13. Là (au TP 8) vous n'avez pas corrigé le mot « les personnes » qui est une réponse erronée de l'élève, pourquoi vous avez agi ainsi ?

R13. *Bon + GÉNÉralement ces erreurs sont dues à l'interférence avec + la langue arabe + il faut pas + toujours corriger les erreurs il faut laisser parler + il faut donner en permanence l'occasion à l'élève de s'exprimer + donc euh de parler + un enseignant de français + doit focaliser son travail sur l'élève et non sur le contenu + ou le programme.*

Q14. Là (au TP 85) vous adoptez cette posture oblique lorsque vous écrivez au tableau et en même temps vous avez l'œil attentif aux élèves pourquoi agissez-vous ainsi ?

R14. *J'adopte cette posture car lorsque tu écris au tableau le dos tourné aux élèves tu n'es pas sûr qu'ils te suivent + donc c'est une manière de les retenir de retenir leur attention.*

Q15. Avez-vous déjà eu une crise ou une déception professionnelle ? Quelles étaient les causes ?

R15. *Oui ça m'est déjà arrivé + une déception disons une souffrance professionnelle + on a au début de l'enthousiasme j'avais des représentations différentes de la réalité de ce que devrait être un apprenant en classe de français ++ c'est DIFFERENT des apprenants que nous étions à leur âge.*

Q16. Auriez-vous des remarques des propositions à suggérer ou des questions à poser concernant cette étude ?

R16. *C'est une étude très intéressante + je crois que cela m'a permis de me découvrir + d'apprendre en plus beaucoup de choses sur ma pratique en classe.*

7.2. Transcription de l'entretien de l'enseignant : Ens-Ex_M-2

I- Identification de l'enseignant :

1. Le sexe de l'interviewé : ☒ 1. Masculin ☐ 2. Féminin
2. Le niveau d'études : ☐ 1. Licence ☐ 2. Master ☐ 3. DEA/DES
 ☐ 4. Agrégation ☒ 5. Doctorat ☐ 6. Autres :
3. L'ancienneté au Lycée : | 25 | ans

II- Déroulement de l'entretien :

Q1. Quelle(s) remarque(s) ou observation(s) générales faites-vous sur le déroulement de la séance ?

R1. *Un déroulement ordinaire de la séance + je crois que tout s'est bien passé.*

Q2. Pensez-vous avoir respecté le plan du cours ?

R2. *Oui je crois*

Q3. Avez-vous rencontré des difficultés pendant la séance ? Lesquelles ?

R3. *Il y avait pas de difficultés mais je dirais l'absence d'engagement de certains élèves comme d'habitude.*

Q4-a. Pensez-vous que cette séance était réussie ?

R4-a. *Oui en grande partie elle était réussie.*

Q4-b. Quelles ont été les sources de satisfaction ?

R4-b. *Comme vous avez pu le constater il y avait l'engagement + l'interaction d'une grande partie des élèves.*

Q5. Quel(s) ressenti(s) éprouvez-vous en vous voyant sur la vidéo ?

R5. *Disons de l'étonnement + je suis à chaque fois étonné de mon image mais c'est intéressant quand même de se voir sur une vidéo.*

Q6. Comment évaluez-vous votre manière d'utiliser la voix (débit, accentuation, intonation ...) ? En êtes-vous satisfait ?

R6. *Je vois que c'est une voix parfaite j'essaie de varier mon intonation selon la situation selon qu'il s'agit d'une question réponse consigne. Oui oui j'en suis satisfait.*

Q7. Quelle(s) remarque(s) faites-vous sur votre engagement gestuel au cours de la séance ?

R7. *J fais beaucoup de geste en parlant + bon + je ne me suis jamais rendu compte de cela je crois en fait que c'est devenu inconscient.*

Q8. Que pensez-vous de vos déplacements et positionnements au cours de la séance ?

R8. *Ah je me vois là très dynamique + je bouge beaucoup j'essaie en fait d'attirer l'attention des élèves ben d'être très présent.*

Q9. Pensez-vous que chaque enseignant de français possède un style gestuel propre à lui ?

R9. *Oui bien sûr*

Q10. Croyez-vous à l'importance de la gestuelle enseignante en classe de français ?

R10. *Je crois que la gestuelle est une aide en classe de langue + notamment ça facilite les explications + ça gère aussi les rapports avec les élèves ça nous permet d'être très proche d'eux.*

Q11. Croyez-vous que le visionnage par l'enseignant de la vidéo de ses cours pourrait l'aider à améliorer sa conduite gestuelle en classe ?

R11. *Oui effectivement c'est sûr*

Q12. Pensez-vous qu'avec une possible généralisation à l'avenir des nouvelles technologies dans les classes de français (enseignement à distance) la présence corporelle et physique des enseignants ne serait plus nécessaire ?

R12. *Non la présence de l'enseignant est nécessaire*

Q13. Là (au TP 69) vous avez apparemment prévu qu'ils dessinent mais qu'avez-vous décidé de faire après ?

R13. *Oui effectivement c'était prévu qu'un volontaire se charge de dessiner le personnage du roman mais faute de volontaire on est passé à l'activité suivante.*

Q14. Vous avez tendance à répéter certains segments de vos paroles (questions et réponses) pourquoi agissez ainsi ?

R14. *Je fais exprès de répéter + souvent + pour que tout le monde entende et retienne que ce soit questions + réponses ou explication + il faut répéter en permanence en plus il y a beaucoup d'élèves inattentifs.*

Q15. Avez-vous déjà eu une crise ou une déception professionnelle ? Quelles en étaient les causes ?

R15. *Oui + j'ai déjà vécu une déception professionnelle à un moment de ma carrière oui avec des élèves difficiles + mais on apprend avec le temps comment gérer ses émotions en classe.*

Q16. Auriez-vous des remarques des propositions à suggérer ou des questions à poser concernant cette étude ?

R16. *Vraiment c'est un sujet d'actualité + de grande importance en classe de français en ces jours-ci + surtout que l'attention des élèves est en baisse et que la langue étrangère a besoin des gestes + du non verbal comme support didactique.*

7.3. Transcription de l'entretien de l'enseignant : Ens-Ex_M3

I- Identification de l'enseignant :

1. Le sexe de l'interviewé : | X | 1. Masculin |___| 2. Féminin
 2. Le niveau d'études : | X | 1. Licence |___| 2. Master |___| 3. DEA/DES
 |___| 4. Agrégation |___| 5. Doctorat |___| 6. Autres :
 3. L'ancienneté au Lycée : | 07 | ans

II- Déroulement de l'entretien :

Q1. Quelle(s) remarque(s) ou observation(s) générales faites-vous sur le déroulement de la séance ?

R1. *C'était une séance habituelle + le déroulement était normal j'ai terminé l'activité à temps + il y avait la participation des élèves.*

Q2. Pensez-vous avoir respecté le plan du cours ?

R2. *Oui je pense avoir respecté le plan*

Q3. Avez-vous rencontré des difficultés pendant la séance ? Lesquelles ?

R3. *Les difficultés que j'ai rencontrées je peux dire que c'est le niveau des élèves de cette classe en comparaison avec d'autres je dois à chaque moment leur expliquer + les inciter à suivre.*

Q4-a. Pensez-vous que cette séance était réussie ?

R4-a. *Oui je pense qu'elle était réussie.*

Q4-b. Quelles ont été les sources de satisfaction ?

R4-b. *Les objectifs tracés + le sens de l'extrait a été construit collectivement + comme vous voyez ce sont les élèves qui ont dégagé le sens.*

Q5 Quel(s) ressenti(s) éprouvez-vous en vous voyant sur la vidéo ?

R5. *Je dirai un sentiment inhabituel + c'est pas facile de se voir pour la première fois en train de mener la classe + mais c'est très important + je peux dire qu'on se corrige on rectifie nos erreurs.*

Q6. Comment évaluez-vous votre manière d'utiliser la voix (débit, accentuation, intonation ...) ? En êtes-vous satisfait ?

R6. *Je vois que je crie très fort + [rires] + mais il le faut pour que tout le monde écoute. Oui effectivement je suis satisfait de ma voix.*

Q7. Quelle(s) remarque(s) faites-vous sur votre engagement gestuel lors de la séance ?

R7. *Je bouge parfaitement je fais des gestes pour m'adresser aux élèves pour les contrôler + attirer l'attention pour expliquer aussi.*

Q8. Que pensez-vous de vos déplacements et positionnements au cours de la séance ?

R8. *Mes déplacements sont convenables + je veux toujours avoir de la présence auprès d'eux + mais là les tables m'empêchent de me déplacer convenablement.*

Q9. Est-ce que chaque enseignant de français possède un style *gestuel* propre à lui ?

R9. *Oui bien évidemment chaque enseignant a un style*

Q10. Croyez-vous à l'importance de la gestuelle enseignante en classe de français ?

R10. *Ah oui bien sûr c'est extrêmement important + un enseignant de français doit impérativement se servir de sa gestuelle pour transmettre le message voulu + ça donne la vie en classe de français.*

Q11. Croyez-vous que le visionnage par l'enseignant de la vidéo de ses cours pourrait l'aider à améliorer sa conduite gestuelle en classe ?

R11. *Oui c'est sûr*

Q12. Pensez-vous qu'avec une possible généralisation à l'avenir des nouvelles technologies dans les classes de français (enseignement à distance) la présence corporelle et physique des enseignants ne serait plus nécessaire ?

R12. *Non je pense que rien ne peut remplacer l'enseignant*

Q13. Là aux Tours de parole 16 – 33 – 80 vous avez omis la réponse des élèves pourquoi vous n'avez pas tenu compte de ces réponses ?

R13. *Oui vous avez raison j'aurais dû accepter la réponse même si ce mot « personnage » est incorrect des fois on est pris par une idée et on ne veut pas s'écarter trop de l'orientation qu'on a entamé + mais pour les autres j'ai vu que ça va attarder l'avancée de la séance.*

Q14. Vous utilisez beaucoup les questions « à trou » vous avez tendance à commencer le mot-réponse pourquoi vous agissez de cette manière ?

R14. *J'essaie de les aider à répondre + ce sont des élèves « littéraires » qui ont beaucoup de difficultés en français + donc je dois amorcer la réponse + ils veulent souvent que je traduise en arabe + ils veulent sortir du cadre + parler en arabe + mais je les encourage à prendre l'habitude + à parler en français.*

Q15. Avez-vous déjà eu une crise ou une déception professionnelle ? Quelles en étaient les causes ?

R15. *Oui je me rappelle être passé par ça il y a quelques années + il faut dire que je fournissais beaucoup d'efforts mais les résultats ainsi que les comportements des élèves m'avaient énormément déçu + malheureusement y avait pas d'accompagnement ni de conseils des collègues qui nous ont précédé.*

Q16. Auriez-vous des remarques des propositions à suggérer ou des questions à poser concernant cette étude ?

R16. *C'est une étude intéressante la gestuelle est d'un grand intérêt en classe de français mais je crois qu'un enseignant doit utiliser avec modération + parfois trop de gestuelle peut tuer la gestuelle.*

7.4. Transcription de l'entretien de l'enseignant : Ens-Ex_M-4

I- Identification de l'enseignant :

1. Le sexe de l'interviewé : | X | 1. Masculin | | 2. Féminin
2. Le niveau d'études : | X | 1. Licence | | 2. Master | | 3. DEA/DES
| | 4. Agrégation | | 5. Doctorat | | 6. Autres :
3. L'ancienneté au Lycée : | 04 | ans

II- Déroulement de l'entretien :

Q1. Quelle(s) remarque(s) ou observation(s) générales faites-vous sur le déroulement de la séance ?

R1. *Il me semble que le déroulement de la séance est très ordinaire comme à chaque fois + c'était sans surprise [rires].*

Q2. Pensez-vous avoir respecté le plan du cours ?

R2. *Oui il me semble que je l'ai respecté*

Q3. Avez-vous rencontré des difficultés pendant la séance ? Lesquelles ?

R3. *Oui des difficultés au niveau de la compréhension des élèves + leur niveau + mais aussi ils ne préparent pas l'extrait chez eux.*

Q4-a. Pensez-vous que cette séance était réussie ?

R4-a. *Oui je crois qu'elle était réussie.*

Q4-b. Quelles ont été les sources de satisfaction ?

R4-b. *Je pense que les élèves ont participé activement à la séance + c'était ça à mon avis la raison de ma satisfaction.*

Q5. Quel(s) ressenti(s) éprouvez-vous en vous voyant sur la vidéo ?

R5. *Vraiment je suis ému de me voir sur la vidéo [rires] + peut-être parce que je ne suis pas habitué à me voir tous les jours.*

Q6. Comment évaluez-vous votre manière d'utiliser la voix (débit, accentuation, intonation ...) ? En êtes-vous satisfait ?

R6. *Oui c'est très correct c'est très approprié pour la classe de français + oui je dirai que j'en suis satisfait.*

Q7. Quelle(s) remarque(s) faites-vous sur votre engagement gestuel au cours de la séance ?

R7. *J'ai l'air dynamique + j'essaie d'être toujours en mouvement pour corriger les erreurs + illustrer davantage mes propos + mon regard je l'utilise je m'adresse à tous les élèves pour les contrôler et garder le contact avec eux.*

Q8. Que pensez-vous de vos déplacements et positionnements au cours de la séance ?

R8. *Je crois que mes déplacements sont devenus naturels en classe + je peux dire que c'est devenu automatique avec l'habitude et la pratique.*

Q9. Pensez-vous que chaque enseignant de français possède un style gestuel propre à lui ?

R9. *Oui absolument chaque enseignant de français possède un style gestuel*

Q10. Croyez-vous à l'importance de la gestuelle enseignante en classe de français ?

R10. *C'est très important en classe de français + avec les niveaux actuels + les difficultés constatées chez les élèves l'enseignant doit essayer d'être très expressif en classe + doit théâtraliser au maximum son cours.*

Q11. Croyez-vous que le visionnage par l'enseignant de la vidéo de ses cours pourrait l'aider à améliorer sa conduite gestuelle en classe ?

R11. *Oui je crois que le visionnage est une chose capitale pour l'enseignant*

Q12. Pensez-vous qu'avec une possible généralisation à l'avenir des nouvelles technologies dans les classes de français (enseignement à distance) la présence corporelle et physique des enseignants ne serait plus nécessaire ?

R12. *Non je crois que la présence de l'enseignant est indispensable*

Q13. Lors de ce tour de parole (TP 83) vous avez procédé à une longue prise de parole qu'est-ce qui vous a conduit à agir ainsi ?

R13. *C'est certainement pour faciliter la compréhension + tu dois expliquer le sens des mots le contexte et avec des élèves pareils tu dois varier aussi les questions.*

Q14. Avez-vous déjà eu une crise ou une déception professionnelle ? Quelles étaient les causes ?

R14. *Non je me souviens pas d'un souvenir pareil + j'essaie à chaque fois de m'adapter aux problèmes qui surviennent dans ma pratique de classe mais il faut dire que + en classe de français nous affrontons quotidiennement des tas de problèmes de toutes parts.*

Q15. De quelle nature sont ces problèmes ?

R15. *Je dirai d'ordre institutionnel les programmes qui ne conviennent pas à la réalité des élèves + aussi les comportements des adolescents + le manque d'attention et de motivation + le niveau très bas en français.*

Q16. Auriez-vous des remarques des propositions à suggérer ou des questions à poser concernant cette étude ?

R16. *Je vois que vous traitez un sujet vraiment très sensible en classe je crois que c'est le cœur du métier d'enseignant + + à mon avis c'est un aspect à travailler dans la formation des enseignants + mais je vois que l'apprenant est absent de votre étude il faut lui accorder aussi de l'importance.*

7.5. Transcription de l'entretien de l'enseignante : Ens-Nv_F-1

I- Identification de l'enseignante :

1. Le sexe de l'interviewé : ☐ 1. Masculin ☒ 2. Féminin
2. Le niveau d'études : ☒ 1. Licence ☐ 2. Master ☐ 3. DEA/DES
☐ 4. Agrégation ☐ 5. Doctorat ☐ 6. Autres :
3. L'ancienneté au Lycée : 00 | ans

II- Déroulement de l'entretien :

Q1. Quelle(s) remarque(s) ou observation(s) générales faites-vous sur le déroulement de la séance ?

R1. *Je suis déçue du déroulement de la séance ++ bon je savais pas c'que j'allais dire surtout les élèves n'ont pas un bon niveau pour interagir.*

Q2. Donc vous ne pensez pas que la séance était réussie ?

R2. *Non c'était pas du tout réussi.*

Q3. Avez-vous donc respecté le plan du cours ?

☒ 1. Oui

☐ 2. Non

Q4. Quelles étaient les difficultés rencontrées pendant la séance ?

R4. *Les élèves n'ont pas les moyens pour participer + interagir ou même formuler des phrases correctes + + j'aurais dû quand même BIEN préparer la séance + aussi les questions.*

Q5. Quel(s) ressenti(s) éprouvez-vous en vous voyant sur la vidéo ?

R5. *La surprise je suis surprise de ma vidéo+ je dois dire aussi que j'ai passé beaucoup de temps pour m'habituer et me reconnaître [rires].*

Q6. Comment évaluez-vous votre manière d'utiliser la voix (débit, accentuation, intonation ...) ?

R6. *Je trouve que je n'utilise pas suffisamment ma voix d'une manière parfaite + elle est mal exploitée.*

Q7. Pourquoi vous dites qu'elle est mal utilisée ?

R7. *Je vois qu'elle ne touche pas suffisamment tous les élèves.*

Q8. Quelle(s) remarque(s) faites-vous sur votre engagement gestuel au cours de la séance ?

R8. *Aussi ma gestuelle paraît très réduite + j'aurais dû être plus active + bouger plus que ça.*

Q9. Justement vos déplacements et positionnements paraissent très limités au cours de la séance et là (TP 10) pourquoi êtes-vous restée longtemps au côté gauche et vous vous êtes adressée seulement à une seule rangée ?

R9. *Oui vous avez raison mais je ne me suis pas rendu compte de ce fait + j'étais prise par les interactions.*

Q10. Pensez-vous que chaque enseignant de français possède un *style gestuel* propre à lui ?

R10. *Oui c'est vrai*

Q11. Croyez-vous à l'importance de la gestuelle enseignante en classe de français ?

R11. *Oui je crois qu'elle est aussi importante en cours de français + comme la parole + la prononciation joue un rôle important aussi.*

Q12. Croyez-vous que le visionnage par l'enseignant de la vidéo de ses cours pourrait l'aider à améliorer sa conduite gestuelle en classe ?

| X | 1. Oui

| ___ | 2. Non, c'est sans importance

Q13. Pensez-vous qu'avec une possible généralisation à l'avenir des nouvelles technologies dans les classes de français (enseignement à distance) la présence corporelle et physique des enseignants ne serait plus nécessaire ?

R13. *Non à mon avis la présence de l'enseignant est nécessaire*

Q14. Vous avez procédé aux tours de parole (TP 18 et 22) à de longues prises de parole pensez-vous qu'il était utile d'agir ainsi ?

R14. *Oui il fallait le faire parce que le passage demande une maîtrise de la compréhension globale de toute l'histoire de l'œuvre + en plus les élèves ont des compétences très limitées en français.*

Q15. Auriez-vous des remarques des propositions à suggérer ou des questions à poser concernant cette étude ?

R15. *Je crois que j'ai énormément appris à travers cette étude + c'est très utile pour nous + enseignants débutant + très utile pour la formation.*

7.6. Transcription de l'entretien de l'enseignante : Ens-Nv_F-2

I- Identification de l'enseignante :

1. Le sexe de l'interviewé : ☐ 1. Masculin | ☒ 2. Féminin
2. Le niveau d'études : ☒ 1. Licence ☐ 2. Master ☐ 3. DEA/DES
☐ 4. Agrégation ☐ 5. Doctorat ☐ 6. Autres :
3. L'ancienneté au Lycée : 00 | ans

II- Déroulement de l'entretien :

Q1. Quelle(s) remarque(s) ou observation(s) générales faites-vous sur le déroulement de la séance ?

R1. *La séance ne s'est pas déroulée comme prévue + il y avait certaines difficultés que j'ai rencontrées au cours de la séance.*

Q2. Quelles sont justement ces difficultés rencontrées ?

R2. *Des difficultés au niveau de la compréhension de l'œuvre + et + plus exactement de certains mots clés + en plus je n'ai pas su gérer le temps + j'étais perturbée.*

Q3. Alors pensez-vous que la séance a été réussie ?

R3. *Oui + en partie réussie + à part bien sûr le fait que + j'ai pas respecté le temps de la séance.*

Q4. Avez-vous donc respecté le plan du cours ?

R4. *Oui*

Q5. Quel(s) ressenti(s) éprouvez-vous en vous voyant sur la vidéo ?

R5. *Un peu de gêne+ d'embarras + au début + je crois que c'est tout à fait normal + d'ailleurs c'est une occasion rare + on n'a pas + en fait + toujours cette occasion de se voir sur la vidéo.*

Q6. Comment évaluez-vous votre manière d'utiliser la voix (débit, accentuation, intonation ...) ?

R6. *En vérité je ne suis pas très satisfaite de ma voix + je vois qu'elle ne couvre pas assez toute la salle de classe + et + d'ailleurs tous les élèves.*

Q7. Quelle(s) remarque(s) faites-vous sur votre engagement gestuel au cours de la séance ?

R7. *Je pense que je n'étais pas très à l'aise dans mes mouvements + les gestes aussi manquent au cours de la séance.*

Q8. Et par l'occasion comment jugez-vous vos déplacements et positionnements lors de la séance ?

R8. *Oui je crois de même pour mes déplacements+ je bouge pas beaucoup je suis restée presque au même endroit sauf pour écrire au tableau.*

Q9. Pensez-vous que chaque enseignant de français possède un *style gestuel* propre à lui ?

R9. *Oui*

Q10. Croyez-vous à l'importance de la gestuelle enseignante en classe de français ?

R10. *Oui elle est très importante en cours de français + elle permet d'animer l'activité de classe + aussi je crois les gestes aident à transmettre l'information.*

Q11. Croyez-vous que le visionnage par l'enseignant de la vidéo de ses cours pourrait l'aider à améliorer sa conduite gestuelle en classe ?

R11. *Oui bien sûr*

Q12. Pensez-vous qu'avec une possible généralisation à l'avenir des nouvelles technologies dans les classes de français (enseignement à distance) la présence corporelle et physique des enseignants ne serait plus nécessaire ?

R12. *Non elle est irremplaçable*

Q13. Vous avez utilisé certains mots comme : « *grosso modo* » (TP 1 et 44), « *opte* » (TP 84). Pensez-vous que les élèves puissent les comprendre ?

R13. *Ah oui je ne sais pas pourquoi j'ai utilisé ces mots là je ne crois pas qu'ils puissent les comprendre + c'est pas du tout adapté à leur niveau.*

Q14. Vous avez expliqué beaucoup de mots difficiles pour les élèves mais pensez-vous pas qu'à ce tour de parole (TP 72) l'explication du mot « mépriser » aurait dû être illustrée par une mimique faciale ?

R14. *Bah je veux qu'ils acquièrent beaucoup de mots en français, disons avoir un vocabulaire riche + j'ai expliqué « mépriser » par des mots²⁴⁵ oui je crois que vous avez raison j'aurais dû compléter l'explication par une expression du visage.*

Q15. Auriez-vous des remarques des propositions à suggérer ou des questions à poser concernant cette étude ?

R15. *Je dois dire tout d'abord que cette expérience m'a été très utile + comme j'ai dit tout à l'heure + on fait pas attention à des détails comme à sa voix à ses gestes et ses déplacements + on fait pas beaucoup attention à ça pendant le cours + l'expérience de la vidéo me permet de corriger ma manière de faire la classe.*

²⁴⁵ L'explication du mot « mépriser » par l'enseignante Ens-Nv_F-2 au TP 72 : « *se sentir supérieur à lui montrer la supériorité se moquer de lui* ».

7.7. Transcription de l'entretien de l'enseignant : Ens-Nv_M-3

I- Identification de l'enseignant :

1. Le sexe de l'interviewé : | ☒ | 1. Masculin | ☐ | 2. Féminin
2. Le niveau d'études : | ☒ | 1. Licence | ☐ | 2. Master | ☐ | 3. DEA/DES
| ☐ | 4. Agrégation | ☐ | 5. Doctorat | ☐ | 6. Autres :
3. L'ancienneté au Lycée : | ☒ | 00 | ans

II- Déroulement de l'entretien :

Q1. Quelle(s) remarque(s) ou observation(s) générales faites-vous sur le déroulement de la séance ?

R1. *Je pense que la séance s'est bien déroulée malgré quelques difficultés concernant la compréhension globale de la pièce + aussi de la pièce je crois que ceci est dû au niveau des élèves + la maîtrise du français.*

Q2. Mais quelles étaient au contraire les sources de satisfaction pour vous ?

R2. *C'est la participation d'un groupe d'élèves + ils sont motivés + je parle des élèves filles + j'ai pu terminer la séance à temps.*

Q3. Avez-vous donc respecté le plan du cours ?

R3. *Oui*

Q4. Quel(s) ressenti(s) éprouvez-vous en vous voyant sur la vidéo ?

R4. *Je crois que j'ai un peu l'air bizarre [rires] + il me faut un certain temps + quelques secondes pour passer ce sentiment.*

Q5. Comment évaluez-vous votre manière d'utiliser la voix (débit, accentuation, intonation ...) ?

R5. *J'ai une voix moyenne + je crois qu'elle n'est pas forte + bref elle manque quelque chose.*

Q6. Que manque-t-il justement à votre voix ?

R6. *Je sais pas mais + c'est pas une voix de classe + je vois qu'elle paraît un peu monotone.*

Q7. Quelle(s) remarque(s) faites-vous aussi sur votre engagement gestuel au cours de la séance ?

R7. *C'est vrai je n'ai pas utilisé suffisamment de gestes + je n'étais pas très actif en cette séance.*

Q8. Que pensez-vous de vos déplacements et positionnements au cours de la séance ?

R8. *Oui ce n'est pas très actif de ma part + j'ai remarqué que je suis resté longtemps au côté gauche + je crois qu'un enseignant de français en classe doit bouger auprès des élèves + entre les rangées.*

Q9. Pensez-vous que chaque enseignant de français possède un style gestuel propre à lui ?

R9. *Oui*

Q10. Croyez-vous à l'importance de la gestuelle enseignante en classe de français ?

R10. *Oui elle a beaucoup d'importance en cours de français + et notamment pour la maîtrise des élèves + ça aide énormément à capter l'attention de ces élèves.*

Q11. Croyez-vous que le visionnage par l'enseignant de la vidéo de ses cours pourrait l'aider à améliorer sa conduite gestuelle en classe ?

R11. *Oui*

Q12. Pensez-vous qu'avec une possible généralisation à l'avenir des nouvelles technologies dans les classes de français (enseignement à distance) la présence corporelle et physique des enseignants ne serait plus nécessaire ou elle reste irremplaçable ?

R12. *Non elle reste irremplaçable*

Q13. Pourquoi à ce tour de parole (TP 49) vous avez donné la réponse (le sens du mot « gendre ») sans leur demander de chercher dans le texte ?

R13. *Je l'ai fait exprès pour faire avancer la séance + si je leur demande de chercher dans le texte ça va prendre beaucoup de temps.*

Q14. Vous avez expliqué là au tour de parole (TP 67) le mot « indigne » demandé par une élève au TP 67. Pourquoi vous avez donné une deuxième explication au TP 69 ?

R14. *J'ai constaté que la première explication n'était pas suffisante d'ailleurs une élève a donné un sens qui n'est pas approprié + bah là j'ai dû donner une deuxième explication pour enlever toute ambiguïté.*

Q15. Auriez-vous des remarques des propositions à suggérer ou des questions à poser concernant cette étude ?

R15. *Je vous remercie pour cette expérience + disons très formative + j'ai pu constater beaucoup de limites + de défauts dans mes comportements de classe + disons que revoir sa leçon par la vidéo est très constructif.*

7.8. Transcription de l'entretien de l'enseignant : Ens-Nv_M-4

I- Identification de l'enseignant :

1. Le sexe de l'interviewé : | ☒ | 1. Masculin | ☐ | 2. Féminin
2. Le niveau d'études : | ☒ | 1. Licence | ☐ | 2. Master | ☐ | 3. DEA/DES
| ☐ | 4. Agrégation | ☐ | 5. Doctorat | ☐ | 6. Autres :
3. L'ancienneté au Lycée : | 00 | ans

II- Déroulement de l'entretien :

Q1. Quelle(s) remarque(s) ou observation(s) générales faites-vous sur le déroulement de la séance ?

R1. *Je peux dire que la séance était agréable + y avait beaucoup de choses positives + on a pu relever les axes de lecture qu'il faut + les élèves étaient motivés + ont participé quelques filles bien sûr.*

Q2. Mais ne voyez-vous pas que vous avez noté trop de traces écrites au tableau vous avez beaucoup écrit ?

R2. *J'ai noté les axes prévus donc + j'ai pas voulu m'écarter du plan tracé.*

Q3. Donc pensez-vous avoir respecté le plan du cours ?

| ☒ | 1. Oui
| ☐ | 2. Non

Q4. Quel(s) ressenti(s) éprouvez-vous en vous voyant sur la vidéo ?

R4. *Je peux parler d'un sentiment de surprise + de mon image + je ne m'imaginais pas comme ça + donc c'est intéressant quand même [rires].*

Q5. Comment évaluez-vous votre manière d'utiliser la voix (débit, accentuation, intonation ...) ?

R5. *J'ai essayé d'avoir une voix forte mais là + j'ai l'impression de m'adresser aux élèves ceux assis aux premiers rangs.*

Q6. Quelle(s) remarque(s) faites-vous aussi sur votre engagement gestuel au cours de la séance ?

R6. *J'étais très attentif à mes gestes + je crois que j'étais dynamique j'ai essayé de regarder tous les élèves + de m'adresser à un grand nombre + j'ai aussi + je me suis déplacé entre les rangs pour toucher le grand nombre + il faut d'ailleurs les encourager à parler + faire des erreurs + FAIRE des erreurs c'est tout à fait naturel.*

Q7. Mais par moments vous vous positionnez au bureau pour quelle raison ?

R7. *Oui c'est vrai j'allais simplement consulter la fiche.*

Q8. Pensez-vous que chaque enseignant de français possède un *style gestuel* propre à lui ?

☒ | **1.** Oui

☐ | **2.** Non

Q9. Croyez-vous à l'importance de la gestuelle enseignante en classe de français ?

R9. *Absolument l'enseignant de français doit utiliser beaucoup sa gestuelle pour rendre le cours vivant + pour toucher le grand nombre d'élèves + les encourager à parler + expliquer les mots difficiles + je crois un aspect décisif en classe pour moi.*

Q10. Croyez-vous que le visionnage par l'enseignant de la vidéo de ses cours pourrait l'aider à améliorer sa conduite gestuelle en classe ?

R10. *Oui bien sûr*

Q11. Pensez-vous qu'avec une possible généralisation à l'avenir des nouvelles technologies dans les classes de français (enseignement à distance) la présence corporelle et physique des enseignants ne serait plus nécessaire ou elle reste irremplaçable ?

R11. *NON + elle reste irremplaçable*

Q12. Dans les tours de parole TPs 12 – 16 - 52 vous avez donné les réponses (« il l'accueille gentiment », « on l'appelle comédie-ballet », « le comique de situation ») sans attendre les réponses des élèves + qu'est-ce qui vous a conduit à agir ainsi ?

R12. *Là j'ai donné les réponses pour + pour faire avancer dans l'activité + en plus j'ai jugé qu'ils sont incapable de trouver les réponses.*

Q13. Auriez-vous des remarques des propositions à suggérer ou des questions à poser concernant cette étude ?

R13. *Cette étude est intéressante + je pense avoir tiré profit de beaucoup de choses positives + bien sûr + voir le cours après + la vidéo me paraît très bénéfique pour nous enseignants débutants + qui débutent dans + ce métier.*

Annexe 8 : Grille des nombres d'occurrences des réponses des élèves

Domaines	Dimensions	Code énoncé	Énoncés génériques	Nb ^{re} occ
Didactique	(1)- Maîtrise du contenu	DA1	-« maîtriser les connaissances disciplinaires »	10
		DA2	-« être cultivé » ; « avoir des connaissances générales approfondies »	03
		DA3	-« actualiser en permanence ses connaissances »	01
		DA4	-« être aussi chercheur dans son domaine »	01
	//////////	//////////	Nb^{re} d'affirmations / la 1^{ère} dimension (DA)	15
	(2)- Maîtrise de la didactique de la discipline	DB1	-« bien planifier, préparer et structurer ses leçons »	02
		DB2	-« adapter son enseignement au niveau des Es »	03
		DB3	-« présenter des connaissances exactes et précises »	01
		DB4	-« utiliser des supports didactiques variés »	05
		DB5	-« développer et enrichir le vocabulaire des Es » ; « utiliser un vocabulaire riche »	08
		DB6	-« aider à la bonne compréhension des mots, des discours, des situations et des textes »	05
		DB7	-« utiliser un niveau de langue clair, accessible, compréhensible et adapté au niveau des Es »	02
		DB8	-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	24
		DB9	-« parler uniquement en français »	04
		DB10	-« donner des feed-back : faire des corrections et tolérer les erreurs »	04
		DB11	-« faire des rappels réguliers et périodiques des apprentissages (des acquis) » ; « établir des liens avec les séances précédentes ou avec un savoir précédemment abordé »	03
		DB12	-« doter les Es de connaissances fonctionnelles en classe et dans leur vie en général » ; « lier les apprentissages à la vie réelle, à l'expérience vécue »	15
		//////////	Nb^{re} d'affirmations / la 2^{ème} dimension (DB)	76
	//////////	//////////	Nb^{re} d'affirmations relatives au 1^{er} domaine (Didactique)	91
Pédagogie	(1)- Maîtrise de la pédagogie	PA1	-« maîtriser et varier les méthodes d'enseignement »	03
		PA2	- « savoir capter et solliciter l'attention des Es »	02
		PA3	-« savoir simplifier (donner des consignes claires), expliquer (avec des exemples significatifs, concrets) et transmettre l'information à tous les Es »	54
		PA4	-« procéder à des reformulations, à des répétitions »	01
		PA5	-« varier les méthodes d'explication » ; « présenter l'information aux Es sous différentes modalités (auditive, visuelle, kinesthésique) »	01
		PA6	-« innover en classe et utiliser des méthodes modernes » (TIC, ...)	12

		PA7	-« varier les activités en classe »	01
		PA8	-« proposer des activités orales inhabituelles, originales » (exposés, discussion de sujets d'actualité, pièces théâtrales, projection de films ou de documentaires, écoute de bandes sonores...)	18
	//////////	//////////	Nb^{re} d'affirmations / la 1^{ère} dimension (PA)	92
	(2)- Gestion des interactions & des relations en classe	PB1	-« établir un contrat en début d'année avec les Es	01
		PB2	-« respecter le point de vue, même erroné, des Es	02
		PB3	-« être à l'écoute des Es : répondre aux questions et demandes émanant des Es » (adopter une posture d'écoute) ; « s'ouvrir aux propositions et commentaires »	03
		PB4	-« communiquer et dialoguer avec les Es »	04
		PB5	-« s'intéresser à toutes les catégories d'Es : porter attention à chaque élève (son niveau, ses besoins, ses difficultés, sa condition sociale ... »	28
		PB6	-« donner l'occasion à tous les Es pour s'exprimer	31
		PB7	-« accorder suffisamment de temps aux Es pour parler, reformuler ou rectifier leur réponse »	04
		PB8	-« ne pas trop parler et monopoliser la parole »	01
		PB9	-« valoriser les réponses des Es »	04
		PB10	-« récompenser les Es attentifs et travailleurs »	02
		PB11	-« avoir le souci de faire progresser tous les Es »	04
		PB12	-« avoir confiance dans le potentiel de chaque élève à progresser »	03
		PB13	-« se montrer exigeant envers les Es » (de parler en français, d'exécuter les tâches)	03
	//////////	//////////	Nb^{re} d'affirmations / la 2^{ème} dimension (PB)	90
//////////	//////////	//////////	Nb^{re} d'affirmations relatives au 2^{ème} domaine (Pédagogie)	182
Éthos enseignant	(1)- Gestuelle & Non verbal	EA1	-« utiliser la voix correctement » (une bonne prononciation, un débit approprié) ; « avoir une voix assurée et vivante »	03
		EA2	-« ne pas crier très fort en classe »	01
	//////////	//////////	Nb^{re} d'affirmations / la 1^{ère} dimension (EA)	04
	(2)- Éthos enseignant (Valeurs personnelles & Attitudes relationnelles)	EB1	-« avoir de la passion pour son métier, pour la matière à enseigner »	05
		EB2	-« faire aimer la matière »	27
		EB3	-« être sérieux » ; « faire son travail correctement »	14
		EB4	-« être dynamique et actif »	10
		EB5	-« être motivé » ; « montrer une attitude motivante »	03
		EB6	-« savoir motiver et accrocher les Es » ; « semer la concurrence et l'enthousiasme parmi les Es »	18
		EB7	-« éviter l'ennui »	08
		EB8	-« être ouvert et faire preuve de flexibilité »	07
		EB9	-« être compréhensif »	03

		EB10	-« traiter respectueusement les Es :	47 ≈
			▪« respecter les Es et les traiter convenablement »	(12)
			▪« ne pas réprimer les Es »	(12)
			▪« ne pas déprécier ni se moquer des Es »	(20)
			▪« préserver la face des Es en difficulté »	(03)
		EB11	-« avoir des rapports positifs avec les Es » ; « les aimer » ; « leur faire confiance » ; « être très proche d'eux (<i>se comporter comme un père / un frère / un ami..</i>) »	40
		EB12	-« être aimable, souriant et empathique » ; « ne pas s'énervé » ; « ne pas être trop sévère, trop autoritaire, trop ferme » ; « faire preuve d'humour de temps en temps »	26
		EB13	-« garder une distance dans sa relation avec les Es » ; « être sévère »	02
		EB14	-« conseiller ses Es »	02
		EB15	-« savoir tenir la classe » ; « avoir de l'autorité en classe » ; « discipliner et maîtriser le groupe-classe »	22
		EB16	-« être ferme et bienveillant »	06
		EB17	-« éviter les conflits et les sentiments de malaise en classe » ; « rendre la séance plaisante »	03
		EB18	-« accorder des séances supplémentaires de soutien »	01
	//////////	//////////	Nb^{re} d'affirmations / la 2^{ème} dimension (EB)	244
	(3)- Éthique professionnelle	EC1	-« être crédible » ; « être honnête » ; « avoir la conscience professionnelle »	05
		EC2	-« être juste et équitable » ; « ne pas faire de discrimination entre les Es »	32
		EC3	-« respecter le temps didactique des Es » ; « ne pas faire des digressions inutiles ou raconter sa vie	05
		EC4	-« être bien présentable » ; « avoir une tenue soignée »	01
		EC5	-« séparer et fixer des limites entre vie personnelle et vie professionnelle en classe »	01
		//////////	Nb^{re} d'affirmations / la 3^{ème} dimension (EC)	44
//////////	//////////	//////////	Nb^{re} d'affirmations relatives au 3^{ème} domaine (Éthos enseignant)	292
//////////	//////////	//////////	Total des affirmations recueillies =	565

Annexe 9 : Les réponses intégrales des élèves au questionnaire

Il s'agit pour les élèves de répondre par écrit à la consigne suivante :

« *D'après vous, qu'est-ce qu'un bon enseignant de français ?* »

Niveau de l'élève en français :

| 1 | **Excellent** (Bon) - | 2 | **Assez bien**
| 3 | **Passable** (Très Moyen) - | 4 | **Insuffisant**

Classe : 1^{ère} Sc. Exp (1)									
<u>N°</u>	<u>Sexe</u>		<u>Niveau en français</u>				<u>Énoncés (Items)</u>	<u>Code</u>	
	M	F	1	2	3	4			
1		F			x		-« faire aimer la matière »	EB2	
							-« s'intéresser à chaque élève car il y a des différences (écarts) de niveau entre les Es »	PB5	
							-« proposer des activités orales inhabituelles » => « pour les motiver »	PA8 => EB6	
2		F		x			-« faire aimer la matière graduellement »	EB2	
							-« savoir expliquer »	PA3	
							-« être empathique »	EB12	
							-« encourager les Es et leur donner l'occasion de s'exprimer » en « corrigeant leur fautes à l'oral »	PB6 + DB10	
							-« croire en leurs compétences »	PB12	
							-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2	
							-« ne pas déprécier les Es en se moquant d'eux »	EB10	
							-« être compétent dans la matière enseignée »	DA1	
3	M				x		-« Faire enrichir le vocabulaire des Es »	DB5	
							-« insister sur les faits récurrents dans l'examen régional et dans les concours »	DB12	
							-« s'adresser d'une manière simple pour transmettre son message à tous les Es »	PA3	
							-« charger les Es de préparer des exposés » => « pour développer leurs compétences et combattre la timidité »	PA8 => PB11	
							-« encourager les Es en difficultés à s'exprimer »	PB6	
							-« ne pas faire des digressions inutiles »	EC3	
4	M		x				-« savoir utiliser les mots justes pour faire passer une idée »	PA3	
							-« être ouvert »	EB8	
							-« être aimable »	EB12	
							-« traiter correctement les Es »	EB10	

						-« éviter l'ennui »	EB7
						-« encourager les Es en difficultés à s'exprimer »	PB6
5		F			x	-« faire aimer la matière »	EB2
						-« savoir transmettre d'une manière simple l'information à tous les Es »	PA3
						-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
						-« ne pas déprécier les Es »	EB10
						-« ne pas réprimer les Es »	EB10
6		F	x			-« encourager et donner l'occasion aux Es pour s'exprimer et communiquer »	PB6
						-« savoir semer la concurrence entre les Es »	EB6
						-« faire aimer la matière »	EB2
						-« proposer des activités orales inhabituelles » et ne pas faire que des activités de grammaire »	PA8
						-« se comporter comme l'ami des Es »	EB11
7		F			x	-« faire aimer la matière »	EB2
						-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
						-« ne pas perdre le temps du cours »	EC3
8		F			x	-« encourager et donner l'occasion aux Es, surtout ceux en difficultés de s'exprimer »	PB6
						-« proposer des activités orales inhabituelles »	PA8
						-« faire aimer la matière »	EB2
						-« savoir transmettre d'une manière simple l'information à tous les Es »	PA3
						-« ne pas réprimer les Es »	EB10
						-« savoir semer la concurrence entre les Es »	EB6
						-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
9	M				x	-« faire aimer la matière »	EB2
						-« savoir expliquer »	PA3
						-« ne pas réprimer les Es »	EB10
						-« encourager les Es à s'exprimer »	PB6
						-« être sérieux »	EB3
						-« savoir motiver les Es »	EB6
10		F	x			-« faire développer le vocabulaire des Es »	DB5
						-« encourager les Es à s'exprimer »	PB6
						-« proposer des activités orales inhabituelles »	PA8
						-« aider à la bonne compréhension »	DB6
11		F	x			-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
						-« être cultivé »	DA2
						-« être ouvert »	EB8
						-« faire aimer la matière »	EB2
						-« éviter l'ennui »	EB7
						-« montrer une attitude motivante »	EB5

						=> « pour les motiver »	=>EB6
						-« être empathique »	EB12
12		F		x		-« savoir transmettre d'une manière simple l'information à tous les Es »	PA3
						-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
						-« encourager les Es à s'exprimer »	PB6
						-« ne pas réprimer les Es »	EB10
						-« faire aimer la matière »	EB2
						-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
						-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
						-« proposer des activités orales inhabituelles »	PA8
						-« aider à la bonne compréhension »	DB6
13		F		x		-« encourager les Es à s'exprimer »	PB6
						-« avoir le souci de faire progresser les Es en production écrite »	PB11
						-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
						-« faire aimer la matière »	EB2
						-« aider à la bonne compréhension »	DB6
						-« s'intéresser à tous les Es même aux timides »	PB5
14		F	x			-« être dynamique et actif »	EB4
						=> « pour que les Es ne s'ennuient pas »	=>EB7
						-« encourager les Es à s'exprimer »	PB6 +
						=> « en valorisant leurs réponses »	PB9
						-« ne pas trop parler et monopoliser la parole »	PB8
						-« ne pas seulement remplir le tableau avec des traces écrites et oublier les activités orales »	PA8
						-« proposer des activités orales inhabituelles »	PA8
						-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
						-« varier les activités de classe »	PA7
						-« innover en classe »	PA6
						-« être ouvert »	EB8
15	M				x	-« être très proche des Es »	EB11
						-« ne pas réprimer les Es »	EB10
						-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
						-« avoir de l'autorité en classe »	EB15
						-« s'intéresser à tous les Es, même aux faibles »	PB5
						-« être sérieux »	EB3
						-« savoir motiver les Es »	EB6
16	M		x			-« encourager les Es à s'exprimer »	PB6
						-« savoir transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
						-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
						-« être empathique »	EB12

						-« avoir de l'autorité en classe »	EB15
						-« être compétent en sa matière »	DA1
						-« répondre aux questions posées par les Es »	PB3
						-« s'intéresser à tous les Es, même aux faibles »	PB5
						-« ne pas réprimer les Es »	EB10
17		F	x			-« savoir transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
						-« proposer des activités orales inhabituelles »	PA8
						-« faire aimer la matière »	EB2
						-« ne pas mépriser les Es »	EB10
						-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
						-« encourager les Es à s'exprimer »	PB6
						- « avoir de la passion pour son métier »	EB1
						-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
18	M		x			-« communiquer et dialoguer avec les Es »	PB4
						-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
						-« être ouvert »	EB8
						-« ne pas être trop sévère ni trop tolérant »	EB16
						-« savoir transmettre avec facilité l'information à tous les Es » en « utilisant un vocabulaire riche »	PA3 + DB5
						-« être dynamique, avoir de l'énergie positive »	EB4
19		F			x	-« être ouvert »	EB8
						-« aimer ses Es »	EB11
						-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
						-« savoir transmettre l'information à tous les Es »	PA3
						-« avoir de l'autorité en classe »	EB15
						-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
						-« s'intéresser à tous les Es, même aux faibles »	PB5
						-« ne pas se moquer des Es »	EB10
20		F			x	-« être empathique »	EB12
						-« respecter les Es et ne pas les déprécier »	EB10
						-« savoir expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
						-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
						-« avoir de l'autorité en classe »	EB15
						-« s'intéresser à chaque élève »	PB5
21	M			x		-« faire enrichir le vocabulaire des Es »	DB5
						-« valoriser les réponses des Es »	PB9
						-« s'intéresser à chaque élève »	PB5
						-« savoir transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
						-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
22		F	x			-« savoir expliquer avec des exemples concrets	PA3

							puisés de la vie quotidienne »	
							-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
							-« s'intéresser à tous les Es » en « leur accordant le temps suffisant »	PB5 + PB7
							-« être compréhensif »	EB9
							-« être empathique »	EB12
							-« récompenser les bons Es »	PB10
23		F				x	-« encourager les Es à s'exprimer »	PB6
							-« respecter le point de vue, même erroné, des Es »	PB2
							-« ne pas se moquer des Es fautifs »	EB10
							-« être dynamique »	EB4
							-« aimer ses Es »	EB11
							-« ne pas crier très fort » => « pour éviter tout sentiment de malaise en classe »	EA2 =>EB17
24		F				x	-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
							-« reformuler et répéter les explications »	PA4
							-« procéder à des révisions périodiques des apprentissages »	DB11
							-« ne pas déprécier les Es »	EB10
							-« encourager les Es à s'exprimer »	PB6
							-« être compréhensif »	EB9
							-« être comme leur père »	EB11
							-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
							-« avoir la conscience professionnelle »	EC1
							-« avoir de l'autorité en classe »	EB15
25	M					x	-« avoir de l'autorité en classe »	EB15
							-« aider à la bonne compréhension »	DB6
26	M					x	-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
							-« savoir transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
							-« procéder à des révisions périodiques des apprentissages »	DB11
							-« insister sur les points importants pour passer l'examen régional et dans les concours »	DB12
////////////////////////////////////								
Classe : 1^{ère} Sc. Exp (2)								
N°	Sexe		Niveau en français				Énoncés (Items)	Code
	M	F	1	2	3	4		
27		F	x				-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
							-« proposer des activités orales inhabituelles »	PA8
							-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8

28		F			x	-« encourager les Es à s'exprimer »	PB6
						-« savoir transmettre l'information à tous les Es et expliquer à l'aide d'exemples puisés de leur vécu »	PA3
						-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
						-« ne pas réprimer les Es »	EB10
						-« ne pas déprécier les Es fautifs »	EB10
29		F		x		-« savoir bien expliquer avec des exemples concrets puisés de la vie quotidienne »	PA3
						-« ne pas se moquer des Es faibles »	EB10
						-« aider à la bonne compréhension »	DB6
						-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
						-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
						-« proposer des activités orales inhabituelles »	PA8
						-« connaître le niveau et les capacités des Es »	PB5
						-« donner l'occasion aux Es pour s'exprimer »	PB6
						-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
30		F			x	-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
						-« protéger la face des Es en difficulté qui commettent des erreurs et qui deviennent objet de moquerie de la part de leurs camarades »	EB10
						-« ne pas annoncer publiquement les notes obtenues pour protéger la face des Es »	EB10
31	M				x	-« avoir de l'autorité en classe »	EB15
						-« avoir des rapports positifs avec les Es : être comme leur père »	EB11
						-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
						-« s'intéresser à chaque élève »	PB5
						-« donner l'occasion aux Es de s'exprimer »	PB6
						-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
						-« accorder suffisamment de temps aux Es pour reformuler leur réponse »	PB7
32	M				x	-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
						-« avoir de l'autorité en classe »	EB15
						-« savoir bien expliquer »	PA3
33		F		x		-« être empathique » => « pour leur faire aimer la matière »	EB12 => EB2
						-« respecter les Es »	EB10
						-« ne pas réprimer les Es »	EB10
						-« ne pas déprécier les Es »	EB10
						-« encourager les Es à s'exprimer »	PB6
						-« s'intéresser à tous les Es, et surtout les faibles » en « leur accordant le temps suffisant et en les faisant participer »	PB5 + PB7
						-« savoir transmettre l'information à tous les Es »	PA3

34		F			x	-« ne pas se moquer des Es faibles »	EB10
						-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
						-« savoir transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
						-« connaître le niveau et les capacités des Es »	PB5
35	M				x	-« ne pas être trop sévère »	EB12
						-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
						-« savoir bien expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
						-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
36	M				x	-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
						-« savoir transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
						-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
						-« savoir semer l'enthousiasme parmi les Es »	EB6
37	M				x	-« savoir bien expliquer »	PA3
						-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
						-« avoir de l'autorité en classe »	EB15
						-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
38		F			x	-« savoir transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
						-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
						-« ne pas déprécier les Es »	EB10
						-« par moments, ne pas être sévère » => « pour éviter l'ennui en classe »	EB12 =>EB7
						-« valoriser les bonnes réponses des Es » => « pour semer la concurrence »	PB9 =>EB6
						-« s'intéresser à tous les Es » => « pour éviter l'ennui »	PB5 =>EB7
						-« communiquer et dialoguer avec les Es »	PB4
39	M				x	-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
						-« avoir de l'autorité en classe »	EB15
						-« utiliser un langage adapté au niveau des Es »	DB7
						-« aimer sa matière »	EB1
						-« faire aimer la matière »	EB2
						-« être sérieux »	EB3
						-« communiquer et dialoguer avec les Es »	PB4
						-« planifier ses leçons »	DB1
						-« présenter des connaissances précises »	DB3
						-« être empathique »	EB12
40		F			x	-« connaître le niveau réel des Es »	PB5
						-« ne pas déprécier les Es »	EB10
41	M				x	-« être dynamique »	EB4

						-« être motivé »	EB5
						-« être comme leur frère ou leur ami »	EB11
						-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
						-« ne pas être trop autoritaire »	EB12
						-« s'intéresser à tous les Es »	PB5
						-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
42		F			x	-« savoir bien expliquer »	PA3
						-« s'intéresser à tous les Es »	PB5
						-« être empathique »	EB12
						-« faire aimer la matière »	EB2
						-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
						-« proposer des activités orales inhabituelles »	PA8
						-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
43	M				x	-« savoir expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
						-« exiger que les Es parlent en français »	PB13
						-« respecter le point de vue des Es »	PB2
						-« savoir bien expliquer à l'aide d'exemples »	PA3
						-« utiliser un langage clair et compréhensible »	DB7
						-« avoir un débit moyen »	EA1
44	M				x	-« être honnête »	EC1
						-« avoir des rapports positifs avec les Es : manifester de l'amour envers eux »	EB11
						-« ne pas déprécier les Es en difficultés, ne pas se moquer d'eux »	EB10
						-« être sérieux »	EB3
						-« savoir bien expliquer »	PA3
						-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
						-« avoir de l'autorité en classe »	EB15
						-« enrichir les connaissances des Es par des idées utiles dans la vie personnelle »	DB12
						-« aider les Es à s'exprimer »	PB6
45	M				x	-« maîtriser sa matière »	DA1
						-« savoir bien expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
						-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
						-« garder la distance dans sa relation avec les Es » => « car la proximité menace son autorité »	EB13 => EB15
						-« ne pas déprécier les Es »	EB10
						-« être honnête » => « pour servir de modèle aux Es »	EC1
						-« connaître la personnalité et la situation sociale des Es »	PB5
46	M		x			-« savoir bien expliquer et transmettre avec facilité	PA3

							l'information à tous les Es »	
							-« aimer son travail »	EB1
							-« avoir de l'autorité en classe »	EB15
							-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
							-« s'intéresser à tous les Es »	PB5
							-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
47	M				x		-« s'intéresser à tous les Es, surtout les faibles »	PB5
							-« ne pas déprécier les Es »	EB10
							-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
							-« avoir des rapports positifs avec les Es » => « pour éviter les conflits »	EB11 => EB17
							-« avoir le sens de responsabilité »	EC1
							-« avoir de l'autorité en classe »	EB15
							-« savoir bien expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
48		F			x		-« établir un contrat avec les Es en début d'année » => « pour éviter les conflits »	PB1 => EB17
							-« ne pas déprécier les Es »	EB10
							-« savoir bien expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« être ouvert »	EB8
							-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
							-« avoir de l'autorité en classe » => « pour faire régner l'ordre et le calme »	EB15
							-« s'intéresser à tous les Es »	PB5
							-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
49	M				x		-« être honnête »	EC1
							-« communiquer et dialoguer avec les Es »	PB4
							-« être ouvert »	EB8
							-« savoir bien expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
							-« avoir de l'autorité en classe »	EB15
							-« utiliser des supports papiers et des documents »	DB4
50	M				x		-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
51	M				x		-« savoir bien expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
							-« s'intéresser à tous les Es »	PB5
							-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
52		F			x		-« conseiller ses Es »	EB14
							-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
////////////////////////////////////								
Classe : 2^{ème} Sc. Phys								

<u>N°</u>	<u>Sexe</u>		<u>Niveau en français</u>				<u>Énoncés (Items)</u>	<u>Code</u>
	M	F	1	2	3	4		
53	M		x				-« maîtriser les savoirs propres à sa matière »	DA1
							-« avoir une relation étroite avec ses Es »	EB11
							-« ne pas raconter sa vie personnelle aux Es »	EC3
							-« bien gérer sa classe sans perturbation »	EB15
							-« valoriser les bonnes réponses des Es » => « pour les motiver »	PB9 =>EB6
54		F		x			-« être sérieux dans son travail »	EB3
							-« être juste et équitable »	EC2
							-« adapter son enseignement au niveau des Es »	DB2
55		F			x		-« semer la concurrence entre les Es »	EB6
							-« ne pas gêner les Es fautifs »	EB10
							-« donner l'occasion à tous les Es pour s'exprimer »	PB6
							-« considérer les Es comme ses enfants »	EB11
							-« ne pas laisser sa vie personnelle déteindre sur sa vie professionnelle »	EC5
56		F			x		-« identifier le niveau de chaque E, ses besoins, ses compétences, ainsi que sa situation sociale »	PB5
							-« être juste et équitable »	EC2
							-« respecter les Es et ne pas les réprimer ni se moquer d'eux alors qu'ils expriment une idée » => « pour qu' ils ne décrochent pas, et ne boudent pas la matière »	EB10
							-« savoir capter l'attention des Es »	PA2
57		F			x		-« être sérieux »	EB3
							-« avoir le sens de l'humour »	EB12
							-« varier les méthodes d'enseignement »	PA1
							-« ne pas faire de discrimination entre les Es »	EC2
							-« adapter son enseignement au niveau des Es »	DB2
58	M				x		-« respecter les Es »	EB10
							-« être sérieux »	EB3
							-« être souriant »	EB12
							-« savoir tenir la classe sans être trop autoritaire »	EB16
							-« adapter son enseignement au niveau des Es »	DB2
							-« ne pas faire de discrimination entre les Es des deux sexes »	EC2
59		F				x	-« ne pas noter les Es à partir des apparences physiques ou de la proximité »	EC2
							-« ne pas déprécier la réponse ou le point de vue des Es » car « cela pourrait conduire au décrochage »	EB10
							-« charger les Es de certaines tâches (préparer des exposés) » => « pour apprendre à assumer la responsabilité »	PA8

						-« faire aimer la matière »	EB2
						-« savoir capter l'attention des Es »	PA2
						-« faire apprendre aux Es la méthodologie de travail »	DB12
60		F	x			-« avoir le souci de faire progresser les Es »	PB11
						-« savoir bien expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
						-« faire développer le vocabulaire des Es »	DB5
						-« corriger les erreurs des Es »	DB10
61		F	x			-« être compétent et efficace en sa matière »	DA1
						-« utiliser la voix correctement, avoir une bonne prononciation »	EA1
						-« savoir bien expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
						-« savoir motiver les Es »	EB6
62	M		x			-« faire aimer la matière »	EB2
						-« savoir motiver les Es »	EB6
						-« savoir maîtriser le groupe-classe »	EB15
63	M				x	-« être empathique »	EB12
						-« savoir bien expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
						-« respecter et traiter convenablement les Es »	EB10
						-« savoir motiver les Es »	EB6
64		F		x		-« s'intéresser à toutes les catégories d'Es »	PB5
						-« être ferme et bienveillant »	EB16
						-« lier les apprentissages à la vie réelle »	DB12
						-« parler uniquement en français »	DB9
						-« être à l'écoute des Es et répondre à leurs questions » sans « les réprimer »	PB3 + EB10
						-« ne pas perdre le temps dans des digressions ou des sujets inutiles »	EC3
65		F		x		-« utiliser des méthodes modernes »	PA6
						-« être sérieux et ne pas s'absenter »	EB3
						-« parler uniquement en français »	DB9
						-« ne pas réprimer les Es »	EB10
66		F		x		-« maîtriser sa matière »	DA1
						-« savoir bien expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
						-« avoir le souci de faire progresser les Es et surtout les faibles »	PB11
67	M				x	-« maîtriser sa matière »	DA1
						-« être ferme et bienveillant »	EB16
						-« innover en classe »	PA6
68	M			x		-« être aimable et sympathique »	EB12

							-« savoir bien expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« savoir motiver les Es à l'aide d'activités »	EB6
							-« donner l'occasion aux Es de s'exprimer »	PB6
69		F				x	-« être ferme et bienveillant »	EB16
70		F			x		-« savoir bien expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« être sévère »	EB13
							-« exiger que les Es fassent leurs devoirs »	PB13
71		F			x		-« être compétent »	DA1
							-« savoir bien expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
72	M				x		-« faire confiance aux Es »	EB11
73		F	x				-« être sérieux »	EB3
							-« être dynamique et actif »	EB4
							« être aimable, sympathique et souriant »	EB12
							-« lier les apprentissages à la vie réelle des Es »	DB12
							-« doter les Es de connaissances utiles en classe »	DB12
							-« proposer des activités orales inhabituelles »	PA8
74	M				x		-« donner l'occasion aux Es de s'exprimer »	PB6
							-« être comme un parent, comme un père »	EB11
							-« doter les Es de connaissances utiles dans la vie quotidienne »	DB12
75		F		x			-« donner l'occasion aux Es de s'exprimer »	PB6
							-« savoir simplifier, expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
76		F			x		-« maîtriser sa matière »	DA1
							-« faire aimer la matière »	EB2
77	M		x				-« donner l'occasion aux Es de s'exprimer »	PB6
							-« enrichir le vocabulaire des Es »	DB5
							-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
							-« conseiller ses Es »	EB14
							-« savoir motiver les Es »	EB6
							-« maîtriser le groupe-classe »	EB15
							-« proposer des activités orales inhabituelles »	PA8
78	M				x		-« discipliner le groupe-classe »	EB15
							-« savoir simplifier, expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« doter les Es de connaissances utiles dans leur vie quotidienne »	DB12
79	M					x	-« savoir simplifier, expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
////////////////////////////////////								
Classe : 2^{ème} Lettres								

<u>N°</u>	<u>Sexe</u>		<u>Niveau en français</u>				<u>Énoncés (Items)</u>	<u>Code</u>
	M	F	1	2	3	4		
80	M					x	-« savoir simplifier, expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« faire aimer la matière »	EB2
							-« respecter ses Es » => « pour qu' il y ait respect mutuel »	EB10
							-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
81	M				x		-« être sérieux »	EB3
							-« accorder des séances supplémentaires de soutien »	EB18
							-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
							-« s'intéresser à toutes les catégories d'Es »	PB5
82	M			x			-« donner l'occasion aux Es de s'exprimer »	PB6
							-« parler uniquement en français »	DB9
							-« enseigner gentiment » !!!	EB12
83		F		x			-« être compréhensif »	EB9
							-« savoir simplifier, expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« donner l'occasion aux Es de s'exprimer »	PB6
							-« parler uniquement en français »	DB9
							-« aimer sa matière »	EB1
							-« actualiser en permanence ses connaissances »	DA3
							-« innover en classe »	PA6
							-« faire aimer la matière » => « être bienveillant impacte positivement le rapport des apprenants à la discipline »	EB2
							-« être ferme et bienveillant »	EB16
							-« être dynamique et actif »	EB4
							-« avoir confiance dans le potentiel de chaque élève à progresser »	PB12
84		F			x		-« faire aimer la matière »	EB2
							-« être juste et équitable »	EC2
							-« être dynamique et actif »	EB4
							-« ne pas s'énervier »	EB12
85	M					x	-« être sérieux »	EB3
							-« savoir simplifier, expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« s'intéresser à toutes les catégories d'Es »	PB5
							-« être motivé »	EB5
							-« ne pas se moquer des Es »	EB10
							-« donner l'occasion aux Es de s'exprimer »	PB6
							-« ne pas raconter sa vie privée »	EC3

86	M					x	-« savoir simplifier, expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« montrer du respect envers les Es »	EB10
87	M					x	-« être très proche des Es »	EB11
							-« montrer du respect envers les Es » => « pour qu' il y ait respect mutuel »	EB10
							-« ne pas réprimer les Es et éviter toute violence verbale »	EB10
							-« ne pas déprécier les Es »	EB10
							-« faire aimer la matière»	EB2
							-« être juste et équitable »	EC2
							-« innover en classe » => « pour combattre l'ennui »	PA6 =>EB7
88	M				x		-« faire son travail correctement »	EB3
							-« être enseignant et chercheur en même temps »	DA4
							-« savoir simplifier, expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« varier les méthodes d'explication »	PA5
							-« donner l'occasion aux Es de s'exprimer »	PB6
89	M					x	-« être juste et équitable »	EC2
							-« maîtriser le groupe-classe »	EB15
							-« lier les apprentissages à la vie réelle »	DB12
							-« utiliser des schémas pour expliquer »	DB4
90	M				x		-« être dynamique et actif »	EB4
							-« se comporter comme leur père »	EB11
							-« avoir des connaissances approfondies »	DA2
							-« doter les Es de connaissances utiles dans la vie quotidienne »	DB12
							-« être aimable »	EB12
							-« utiliser des schémas, documents, images ... » => « pour combattre l'ennui »	DB4 =>EB7
91	M					x	-« faire aimer la matière »	EB2
							-« être juste et équitable »	EC2
							-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
							-« montrer du respect envers les Es »	EB10
							-« ne pas réprimer les Es »	EB10
							-« innover en classe »	PA6
92	M					x	-« aimer ses Es »	EB11
							-« doter les Es de connaissances utiles dans la vie de classe et dans la vie personnelle »	DB12
							-« innover en classe »	PA6
							-« favoriser des activités orales et ne pas insister uniquement sur les traces écrites »	PA8
							-« faire preuve d'humour »	EB12

							=> « pour combattre l'ennui »	=>EB7
							-« donner l'occasion aux Es de s'exprimer »	PB6
							-« recourir à la langue maternelle pour expliquer »	DB8
93	M			x			-« être comme un ami ou un membre de la famille »	EB11
							-« être bien présentable et avoir une tenue soignée »	EC4
							-« proposer des activités orales inhabituelles » => « pour les motiver »	PA8 =>EB6
							-« faire aimer la matière »	EB2
94		F			x		-« être juste et équitable » => « pour faire aimer la matière »	EC2 =>EB2
							-« avoir des rapports positifs avec les Es »	EB11
							-« s'intéresser à toutes les catégories des Es »	PB5
							-« être sérieux »	EB3
							-« savoir simplifier, expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« être aimable et sympathique » => « pour leur donner l'énergie positive »	EB12 =>EB6
							-« montrer du respect envers les Es »	EB10
95		F				x	-« savoir simplifier, expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« innover en classe »	PA6
							-« être souriant et ne pas être sévère » => « pour leur faire aimer la matière »	EB12 =>EB2
96		F		x			-« maîtriser les méthodes d'enseignement »	PA1
							-« avoir confiance dans le potentiel des Es à progresser »	PB12
							-« savoir simplifier, expliquer et transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« utiliser des supports didactiques variés »	DB4
							-« être souriant »	EB12
97	M					x	-« innover en classe »	PA6
							-« être souriant »	EB12
98	M			x			-« avoir des connaissances approfondies »	DA2
							-« être dynamique et actif »	EB4
							-« doter les Es de connaissances utiles dans leur vie »	DB12
							-« proposer des activités orales inhabituelles » => « pour leur faire aimer la matière »	PA8 =>EB2
99	M				x		-« maîtriser les méthodes d'enseignement »	PA1
							-« se comporter comme un ami »	EB11
							-« proposer des activités orales inhabituelles »	PA8
							-« récompenser les Es attentifs et travailleurs »	PB10
							-« s'intéresser à toutes les catégories d'Es »	PB5
100		F		x			-« aimer son métier »	EB1

							-« innover en classe »	PA6
							-« exiger que les Es fassent les devoirs »	PB13
							-« se comporter comme leur père »	EB11
							-« avoir une bonne prononciation »	EA1
							-« faire des corrections en tolérant l'erreur »	DB10
							-« lier les apprentissages à la vie réelle »	DB12
							-« donner l'occasion aux Es de s'exprimer »	PB6
101	M					x	-« savoir transmettre avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« être juste et équitable »	EC2
							-« montrer du respect envers les Es »	EB10
102		F				x	-« savoir simplifier, expliquer avec facilité l'information à tous les Es »	PA3
							-« avoir le sens de l'humour de temps en temps »	EB12
							-« innover en classe »	PA6
							=> « pour rendre la séance plaisante »	=> EB17
							-« lier les apprentissages à la vie réelle »	DB12
							-« faire des corrections »	DB10
							-« répéter l'explication »	DB11
							-« utiliser des supports didactiques variés »	DB4
							-« bien préparer le cours »	DB1
							-« accorder suffisamment de temps aux Es pour reformuler leur réponse »	PB7
							-« contribuer à enrichir le vocabulaire des Es »	DB5
103	M					x	-« innover en classe »	PA6
							-« maîtriser sa matière »	DA1
							-« savoir semer la concurrence entre les Es »	EB6
							-« faire aimer la matière »	EB2
							-« être sérieux »	EB3
							-« identifier le niveau de chaque élève, remédier à ses lacunes, et connaître sa situation sociale »	PB5
							-« être juste et équitable »	EC2
							-« donner l'occasion aux Es de s'exprimer »	PB6
							-« contribuer à enrichir le vocabulaire des Es »	DB5
104		F	x				-« traiter les Es avec respect »	EB10
							-« être à l'écoute des Es »	PB3
							-« garder le contrôle de la classe »	EB15
							-« être dynamique »	EB4

Annexe 10 : Liste des acronymes (non exhaustive)

- **AREF** : Académie Régionale d'Education et de Formation
- **CECRL** : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
- **CRMEF** : Centre Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation
- **CSEFRS** : Conseil Supérieur de L'éducation de la Formation et de la Recherche Scientifique
- **DP** : Direction Provinciale
- **FP** : Formation Professionnelle
- **DL** : Didactique des Langues
- **DFLE/S** : Didactique du Français Langue Étrangère ou Seconde
- **EAC** : Entretien d'auto-confrontation
- **MEN** : Ministère d'éducation nationale
- **MENFPESRS** : Ministère de l'Education Nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
- **MSP** : Mise en Situation Professionnelle
- **TICE** : Technologie D'Information et de Communication pour l'Enseignement
- **Univ** : Université
- **VS** : Vision stratégique 2015-2030

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Terminologie des modèles cognitifs	p44
Tableau 2. Les grands courants sur les pratiques enseignantes	p62
Tableau 3. Les catégories de questions en classe de langue	p86
Tableau 4. Classifications des gestes coverbaux	p108
Tableau 5. Les trois fonctions du geste pédagogique (Tellier, 2006)	p123
Tableau 6. Profils des enseignants et Activités didactiques observées	p145
Tableau 7. Typologie gestuelle utilisée pour l'annotation du corpus	p150
Tableau 8. Le nombre des tours de parole échangés par les enseignants ...	p155
Tableau 9. Taux des types de questions produites par les expérimentés	p157
Tableau 10. Taux des types de questions produites par les débutants	p158
Tableau 11. Utilisation des paramètres de la <i>voix</i> par les enseignants	p164
Tableau 12. Tableau comparatif des taux gestuel des enseignants	p165
Tableau 13. Utilisation de l'espace gestuel par les enseignants	p166
Tableau 14. Grille détaillée des « énoncés génériques » récurrents	p225
Tableau 15. Le classement des "valeurs" obtenues par ordre décroissant....	p229
Tableau 16. Répartition par <i>domaines</i> et par <i>dimensions</i> des nombres des énoncés recueillis	p230
Tableau 17. Répartition des énoncés selon la variable "Sexe"	p231
Tableau 18. Répartition des énoncés selon la variable " <i>Niveau en français</i> ".	p233
Tableau 19. Répartition des taux des énoncés selon la variable " <i>Niveau en français</i> "	p234
Tableau 20. Regroupement des "valeurs" par <i>Domaines</i> selon la variable " <i>Niveau en français</i> "	p234
Tableau 21. Grille d'observation des enseignants stagiaires	p298

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Matrice de l’agir professionnel (Anne Jorro, 2004)	p48
Figure 2. Multi-agenda des gestes professionnels (Bucheton, 2000)	p50
Figure 3. Le taux des trois canaux de communication (Mehrabian, 1971) ...	p98
Figure 4. Les quatre distances de proxémie (Hall, 1971)	p103
Figure 5. L’espace gestuel (McNeill, 1992 ; 2005)	p113
Figure 6. Les quatre fonctions des gestes coverbaux	p119
Figure 7. Exemple d’interface du logiciel ELAN	p147
Figure 8. Exemple d’annotation sur ELAN (TP n°46, Corpus Ens-Ex_F-1)	p152
Figure 9-a. Exemple d’un <i>geste ample</i> (TP n° 86, Corpus Ens-Ex_M-3)	p166
Figure 9-b. Exemple d’un <i>geste ample</i> (Corpus Ens-Ex_M-4)	p167
Figure 10. Exemple d’une <i>posture ratée</i>	p168
Figure 11. Exemple d’une <i>posture non pédagogique</i>	p169
Figure 12. Exemple d’une <i>posture buste penché latéralement</i>	p169
Figure 13. Exemple d’une <i>posture des bras croisés</i>	p170
Figure 14-a. Exemple d’une <i>posture oblique</i> (TP n° 99, Corpus Ens-Ex_F-1)...p171	
Figure 14-b. Exemple d’une <i>posture oblique</i> (TP n° 85 Corpus Ens-Ex_M-2)..p171	
Figure 15-a. Exemple d’un <i>geste bi-manuel</i>	p176
Figure 15-b. Exemple d’un <i>geste bi-manuel</i>	p176
Figure 15-c. Exemple d’un <i>geste bi-manuel</i>	p177
Figure 16. Exemple d’un <i>emblème pédagogique interactif</i>	p178
Figure 17. Exemple d’un <i>emblème pédagogique interrogatif</i>	p178
Figure 18. Réponse de l’élève n° 17 du corpus (Niveau « Excellent »)	p236
Figure 19. Réponse de l’élève n° 73 du corpus (Niveau « Excellent »)	p237
Figure 20. Réponse de l’élève n° 64 du corpus (Niveau « A. Bien »)	p238
Figure 21. Réponse de l’élève n° 100 du corpus (Niveau « A. Bien »)	p239
Figure 22. Réponse de l’élève n° 03 du corpus (Niveau « Passable »)	p240
Figure 23. Réponse de l’élève n° 85 du corpus (Niveau « Insuffisant »)	p241

LISTE DES SCHÉMAS p464

Schéma 1. Schéma de la structure ternaire de l’échange didactique	p162
Schéma 2. Déroulement et Perspectives de la thèse	p304

Table des matières :

Résumé / Abstract	p2
Remerciements	p6
Sommaire	p8
INTRODUCTION GÉNÉRALE	p9
Les motivations pour le choix du sujet	p14
Les objectifs de la recherche	p16
Contexte de la recherche	p17
1. L'enseignement du français au secondaire qualifiant	p18
2. Le contexte de la recherche	p19
Corpus et cadre méthodologique de la recherche	p21
Cadre théorique	p23
Problématique et Questions de recherche	p24
Hypothèses de recherche	p25
Organisation de la thèse	p25
1^{ère} PARTIE : Considérations théoriques	p27
Chapitre I. L'agir enseignant	p28
I- Le métier d'enseignant dans tous ses états	p28
1. Le métier d'enseignant : un métier difficile ... mais gratifiant	p28
2. Un métier confronté à des contraintes multiples	p29
3. Un métier valorisé dans les systèmes éducatifs performants	p30
4. « L'effet enseignant » ou le rôle de l'enseignant dans les acquisitions...p31	
II- L'agir enseignant	p33
1. L'agir enseignant : Un objet de recherche en évolution	p33
2. Soubassements théoriques : Les théories de l'action	p35
3. L'étayage : un procédé au cœur de l'action enseignante	p36
4. Quelques aspects de l'agir enseignant	p37
5. L'agir enseignant : Un objet d'étude multimodal et complexe	p39
III- La pensée enseignante	p40
1. Aperçu historique	p40
2. Un champ de recherche encore inexploré	p41
IV- Les gestes professionnels	p43
1. Qu'est-ce qu'un geste professionnel	p44
2. La matrice de l'agir professionnel	p45
3. Le modèle des gestes professionnels	p47
3.1. Les postures d'étayage de l'enseignant	p50
3.2. Les postures d'apprentissage des élèves	p52

3.3. Les postures des enseignants et des élèves : Quels liens ?	p53
3.4. Les six postures d'accompagnement des formateurs	p53
4. L'analyse des pratiques	p55
4.1. La didactique professionnelle	p55
4.2. L'analyse des pratiques	p58
4.3. La réflexivité	p63
Synthèse du Chapitre I	p64

Chapitre II. Le Discours enseignant en classe de langue p66

I- La communication en classe	p66
1. L'enseignement de l'oral	p66
2. La classe de langue : une communauté discursive	p67
3. Les interactions didactiques : une communication en classe de langue.....	p69
3.1. Communication didactique Vs Communication naturelle	p70
3.2. Une communication asymétrique	p72
3.3. Une communication régie par un contrat implicite	p74
3.4. Une histoire interactionnelle	p74
3.5. <i>La face ou le travail de figuration</i>	p75
3.6. « La double contrainte » : une communication paradoxale	p78
3.7. « La bi-focalisation » sur le code et le contenu	p78
3.8. Polylogisme et Polyfocalisation	p79
II- Les composantes du discours enseignant	p80
1. Le questionnement didactique	p81
1. 1. Elucidation conceptuelle	p82
1. 2. Les types de questions en classe de langue	p83
1. 3. Les fonctions des questions	p86
1. 4. Les conditions de réussite des questions	p86
2. La reformulation comme stratégie discursive	p87
3. La rétroaction ou le feed-back correctif	p90
Synthèse du Chapitre II	p94

Chapitre III. La Gestuelle de l'enseignant p95

I- La communication non verbale	p98
1. Les composantes de la communication non verbale	p98
1.1. Le paraverbal : il était une voix de l'enseignant	p99
1.2. La kinésique : la posturo-mimo-gestualité	p100
1.3. La proxémie	p102
II- L'étude de la gestuelle	p104
1. Le Geste : Précis terminologique	p104
2. L'Étude de la gestuelle : un état de l'art	p105
3. Les typologies gestuelles	p107

4. Le découpage du geste	p112
5. L'espace gestuel	p112
6. Les liens geste / parole : des questions en débat	p114
III- La gestuelle en classe : une ressource pédagogique	p114
1. Enseignant de langue : un métier de la scène et de la communication..	p115
2. L'impact de la gestuelle de l'enseignant sur les apprentissages : Ce que disent les recherches	p116
3. Les fonctions du geste pédagogique	p121
4. Le profil gestuel	p123
Synthèse du Chapitre III	p125

2^{ème} PARTIE : **Cadre méthodologique et Analyse des données** p127

Chapitre IV. Le cadre méthodologique p128

I- L'observation d'une classe de langue p128

II- L'Entretien d'auto-confrontation : un moyen d'investigation de l'action

..... p130

 1. L'entretien : un discours d'enseignants sur leur action p130

 2. Les types d'entretiens p130

 2.1. L'entretien d'explicitation p131

 2.2. L'entretien d'auto-confrontation..... p131

 3. Déroulement d'un entretien d'auto-confrontation p132

 4. Le contrat de verbalisation lors d'un EAC p132

III- L'analyse du discours comme démarche méthodologique p133

 1. Le discours : essai de définition p133

 2. Analyse du discours : Genèse d'un concept p134

 3. De quelques concepts centraux : Dialogisme et Polyphonie p137

 4. Les discours de la classe p140

Synthèse du Chapitre IV p141

Chapitre V. Analyse multimodale de l'agir des enseignants p143

I- Préambule à l'analyse p143

 1. Présentation de la situation didactique p143

 2. Présentation du logiciel d'annotation ELAN p146

 3. Les pistes retenues pour l'annotation p151

II- Analyse de l'agir verbal des enseignants p153

 1. Les tours de parole p154

 2. Du l'usage du questionnement par les enseignants p155

 3. La rétroaction corrective p156

III- Analyse de la gestuelle des enseignants p163

 1. Analyse quantitative p163

1.1. Le paraverbal	p163
1.2. Le taux gestuel	p164
1.3. L'espace gestuel	p165
2. Analyse qualitative	p167
2.1. La posture	p167
2.2. Le regard	p172
2.3. Les mimiques faciales	p173
2.4. Les gestes manuels	p174
2.5. La proxémie	p179
IV- Conclusion de la première enquête	p180
Synthèse du Chapitre V	p184

Chapitre VI. L'entretien d'auto-confrontation : Une voie d'accès à l'agir enseignant ?

I- Les verbalisations des enseignants : Quelle utilité ?	p188
II- Analyse des verbalisations : les traits saillants du discours enseignant...p193	
1. Le 1 ^{er} niveau : le style personnel	p194
1. 1. Étonnement face à l'image de soi	p194
1. 2. La singularité de l'agir enseignant	p195
1. 3. La caractérisation de soi	p196
1. 4. Les marques d'insatisfaction et de dilemmes	p198
1. 5. La résistance face à la rupture de routine ou de planification	p200
2. Le 2 ^{ème} niveau : la professionnalité	p200
2. 1. L'appartenance à une communauté professionnelle	p200
2. 2. Des indices d'expertise	p202
2. 3. Un discours de légitimation	p204
2. 4. Émergence de nouvelles convictions	p205
2. 5. Perception du métier : des acteurs sujets à des déceptions professionnelles	p206
3. Le 3 ^{ème} niveau : L'énonciation	p208
3. 1. La polyphonie énonciative	p208
3. 2. Un flottement des pronoms personnels	p209
III- L'EAC : Un outil aux multiples apports pour l'agir enseignant	p210
IV- L'EAC : Limites et précautions méthodologiques	p212
V- Conclusion de la deuxième enquête	p214
Synthèse du Chapitre VI	p216

Chapitre VII. Un bon enseignant : Quelles représentations des élèves ?

.....	p219
I- Présentation de l'enquête	p220

II- Résultats de l'enquête	p225
1. Analyse quantitative	p226
1. 1. Présentation des variables	p226
1. 2. La variable : Qualités d'un bon enseignant de français	p228
2. Analyse qualitative	p242
2. 1. L'effet-miroir de l'enseignant	p242
2. 2. L'ennui : une menace en classe de français	p243
2. 3. Des tendances contradictoires	p243
2. 4. Des énoncés exprimant des rapports logiques	p244
III- Conclusion de la troisième enquête	p246
Synthèse du Chapitre VII	p251
3^{ème} PARTIE : Perspectives de la Recherche	p254
Chapitre VIII. Réflexion(s) didactique(s)	p255
I- Pour quelle Didactique de français aujourd'hui ?	p256
1. Didactique de français : évolution d'une discipline	p256
2. Epistémologie et Objet d'étude en Didactique	p258
3. Quelle recherche adopter en Didactique ?	p259
3. 1. Confusion disciplinaire et discours pluriels	p260
3. 2. Les types de recherches	p261
4. De quelques dérives dans les recherches en Didactique	p263
5. Didactique de français au Maroc : État des lieux d'une discipline	p266
5. 1. Le statut de la langue française au Maroc	p266
5. 2. La didactique du français au Maroc	p267
6. Conclusion	p271
II- De l'intérêt du paradigme Émergentiste en Didactique des langues	p273
1. Présentation du paradigme <i>émergentiste</i> (<i>énactif</i>)	p273
2. L'intérêt du paradigme <i>énactif</i> pour la Didactique des langues	p275
Synthèse du Chapitre VIII	p279
Chapitre IX. Quels enjeux pour la formation des enseignants ?	p282
I- Pour une approche gestuelle de l'agir	p282
1. Pour une <i>Didactique de la gestuelle</i> : De quelques obstacles	p282
2. De l'intérêt de la gestuelle dans la formation des enseignants	p285
II- Quels dispositif pour une formation « professionnalisante » ?	p286
1. La professionnalisation du métier	p286
2. La vidéo-formation : un outil formateur ?	p288
3. De quelques propositions en formation des enseignants	p289
3. 1. Explication du dispositif	p290
3. 2. Les éléments gestuels	p292
3. 3. <i>L'éthos enseignant</i>	p296

III- Les limites de cette recherche	p298
Synthèse du Chapitre IX	p301

CONCLUSION GÉNÉRALE	p305

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	p311

ANNEXES	p347

Annexe 1. Convention des transcriptions	p347

Annexe 2. Schéma de la structure ternaire de l'échange didactique	p348

Annexe 3. Schéma du déroulement et perspectives de la thèse	p349

Annexe 4. Grille d'observation des enseignants stagiaires	p350

Annexe 5. Transcriptions multimodales des séances	p352

5.1. Transcription de la séance de l'enseignante : Ens-Ex_F-1	p352

5.2. Transcription de la séance de l'enseignant : Ens-Ex_M-2	p362

5.3. Transcription de la séance de l'enseignant : Ens-Ex_M-3	p374

5.4. Transcription de la séance de l'enseignant : Ens-Ex_M-4	p386

5.5. Transcription de la séance de l'enseignante : Ens-Nv_F-1	p396

5.6. Transcription de la séance de l'enseignante : Ens-Nv_F-2	P401

5.7. Transcription de la séance de l'enseignant : Ens-Nv_M-3	p410

5.8. Transcription de la séance de l'enseignant : Ens-Nv_M-4	p419

Annexe 6. Modèle de questionnaire d'un entretien d'auto-confrontation semi-directif	p425

Annexe 7. Transcriptions des entretiens d'auto-confrontation	p427

7.1. Transcription de l'entretien de l'enseignante : Ens-Ex_F-1	p427

7.2. Transcription de l'entretien de l'enseignant : Ens-Ex_M-2	p429

7.3. Transcription de l'entretien de l'enseignant : Ens-Ex_M-3	p431

7.4. Transcription de l'entretien de l'enseignant : Ens-Ex_M-4	p433

7.5. Transcription de l'entretien de l'enseignante : Ens-Nv_F-1	p435

7.6. Transcription de l'entretien de l'enseignante : Ens-Nv_F-2	p437

7.7. Transcription de l'entretien de l'enseignant : Ens-Nv_M-3	p439

7.8. Transcription de l'entretien de l'enseignant : Ens-Nv_M-4	p441

Annexe 8. Grille des nombres d'occurrences des réponses des élèves	p443

Annexe 9. Les réponses intégrales des élèves au questionnaire	p446

Annexe 10. Liste des acronymes	p462

LISTE DES TABLEAUX	p463

LISTE DES FIGURES	p464

LISTE DES SCHÉMAS	p464

TABLE DES MATIÈRES	p465