HAL
open science

Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues : une approche située

Pia Acker-Kessler

To cite this version:

Pia Acker-Kessler. Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues : une approche située. Education. Université de Strasbourg, 2015. Français. NNT : 2015STRAG056 . tel-01383697

HAL Id: tel-01383697

https://theses.hal.science/tel-01383697

Submitted on 19 Oct 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG
École Doctorale Sciences humaines et sociales — Perspectives européennes ED 519
Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication
LISEC – EA 2310

THÈSE

présentée par

Pia ACKER-KESSLER

soutenue le 23 novembre 2015

pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Strasbourg
en Sciences de l'Éducation

Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues

Une approche située

THÈSE codirigée par :

Mme Michèle KIRCH	Professeure des Universités Émérite, Université de Strasbourg
Mme Nicole POTEAUX	Professeure des Universités Émérite, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Mme Sophie BAILLY	Professeure des Universités, Université de Lorraine
Mme Annick RIVENS MOMPEAN	Professeure des Universités, Université de Lille 3

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M. Jérôme ENEAU	Professeur des Universités, Université de Rennes 2
Mme Turid TREBBI	Professeure des Universités Émérite, Université de Bergen

Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues

Une approche située

REMERCIEMENTS

Merci à toutes celles et ceux qui ont cheminé avec moi

à Nicole Poteaux et Michèle Kirch
qui m'ont emmenée du côté du questionnement, du gai savoir et de l'irrévérence

aux membres du jury, Mmes Bailly, Rivens Mompean, Trebbi et M. Eneau
pour l'attention et le temps qu'ils m'ont accordés

à mes collègues qui ont rendu ce travail possible
et tout particulièrement à celles et ceux qui m'ont ouvert leur porte
ainsi qu'à leurs étudiant.e.s

à mes parents, à qui je dédie cette thèse
à ma mère, pour la volonté et la force d'aller de l'avant qu'elle me transmet
à mon père, qui à mes questions de petite fille répondait toujours :
« et toi, qu'en penses-tu ? »

à mes ami.e.s
qui ont fait ce long chemin avec moi
et qui ont tout fait pour que je ne m'arrête pas en route
à Bettina, Catherine, Jim, Marie-Hélène, Mireille, Nicole, Peggy, Philippe, Vivien

à celles et ceux pour qui j'ai été absente
et que j'ai hâte de retrouver

à Margot, Éliot et Vincent
pour leur amour

Merci encore…

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE page 9
QUESTIONS DE RECHERCHE INITIALES page 13
QUESTIONS DE RECHERCHE COROLLAIRES page 14
DÉROULÉ DES CHAPITRES page 14

PARTIE 1
CONTEXTE
DE LA RECHERCHE
ET
CADRE THÉORIQUE page 15

CHAPITRE 1
Contexte : les Centres de Ressources en Langues (CRL)
de l'Université de Strasbourg page 17
1.1 Les CRL de l'Université de Strasbourg page 17
1.2 Le contexte de création page 17
1.3 Les principes fondateurs du dispositif CRL page 19
1.4 Une ingénierie originale et complexe page 20

CHAPITRE 2
Cadre théorique page 29
2.1 La notion de posture : usages et proposition de définition page 29
2.2 La notion de croyances et l'articulation croyances/pratiques page 40
2.3 L'accompagnement du développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues en contexte institutionnel page 46

PARTIE 2
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

page 59

CHAPITRE 3
Épistémologie de recherche page 61
3.1 Une recherche qualitative/interprétative à visée exploratoire page 61
3.2 Une étude de cas croisée relevant de la théorie ancrée page 62

CHAPITRE 4
Participants page 65
4.1 L'échantillonnage page 65
4.2 L'anonymation page 66

CHAPITRE 5
Recueil de données page 69
5.1 Le questionnaire page 69
5.2 L'explicitation de l'action par rétroaction vidéo en re situ subjectif page 76
5.3 L'organisation et la conduite des explicitations stimulées en re situ page 79
5.4 La transcription des données verbales page 84

PARTIE 3
ANALYSE
DES DONNÉES
ET RÉSULTATS
DE LA RECHERCHE page 89

CHAPITRE 6
Analyse des données page 91
6.1 Analyse des questionnaires page 91
6.2 Analyse des explicitations de l'action en re situ subjectif page 94

CHAPITRE 7
Résultats et perspectives page 103
7.1 Les questionnaires page 103
7.2 Les monographies page 115
7.3 Synthèse des résultats : croisement des monographies page 173
7.4 Pistes de réflexion page 184

CONCLUSION GÉNÉRALE page 191

BIBLIOGRAPHIE page 195
INDEX DE L'ICONOGRAPHIE page 207
GLOSSAIRE page 211
TABLE DES MATIÈRES page 219

ANNEXES PAPIER page 227
ANNEXES NUMÉRIQUES (sur un CD-rom joint)

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Notes à l'adresse des lectrices et des lecteurs

La rédaction du texte qui suit ne respecte pas tout à fait les règles académiques en matière de genre. Je prends cette liberté sous les auspices de David Little qui, je l'ai découvert en faisant ma revue de la littérature, réfère souvent à « teacher » (neutre en anglais) par le pronom « she » quand il parle des enseignantes et enseignants dans le cas général. J'avais, dans un premier temps, imaginé utiliser exclusivement un « féminin générique », mais ai abandonné cette idée finalement tout aussi radicale que le recours au masculin générique. J'ai essayé l'alternance aléatoire, qui s'est révélée assez déroutante et source de confusion. L'écriture épicène ne réglait pas tous les problèmes, notamment pas celui de la désignation générique des enseignant.es, apprenant.es, étudiant.es, sans trop charger le texte. J'ai donc opté pour un partage à peu près paritaire, légèrement à l'avantage du féminin, mais comme un peu plus d'un homme sur deux est une femme… Ainsi, l'introduction est au féminin, les première et deuxième parties, contenant le plus de citations dans lesquelles le masculin est majoritairement employé, sont entièrement rédigées au masculin pour permettre une lecture plus fluide et la troisième partie est à nouveau au féminin. Quand il est question d'étudiant.es et d'enseignant.es identifié.es, le genre grammatical est conforme au sexe biologique des concerné.es.

J'ai également fait le choix de ne pas traduire les citations des auteurs anglophones, afin de respecter leur signification « à la lettre ». La lecture « dans le texte » faisant du reste aussi partie de l'exercice académique attendu des chercheur.e.s (confirmé.e.s et en devenir).

L'appel de note [G] signale les termes figurant dans le glossaire.

Le présent volume, est complété par un CD-rom joint comprenant les transcriptions intégrales des entretiens et les grilles d'analyse.

« Apprendre, c'est d'abord s'interroger. Formuler ses questions. Chercher les réponses. Critiquer ses propres raisonnements. Suivre son chemin. Apprendre, c'est développer en soi l'irrévérence, l'initiative, la liberté de l'esprit. » (Jacquard, **Pef, 2000)**

C'est dans mon parcours d'enseignante qu'a germé le sujet de cette thèse. J'exerce ma profession dans un dispositif d'apprentissage des langues, Les Centres de Ressources de Langues (CRL) de l'Université de Strasbourg (Unistra)[1], dont le principe fondateur est le développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiantes, au même titre que le développement de leurs compétences linguistiques. Après quelques années de pratique, j'en suis venue à m'interroger sur la place que j'occupais et sur le rôle que je jouais dans ce dispositif visant à l'émancipation des étudiantes dans leur apprentissage. La réaction hostile de certaines étudiantes au travail en autodirection, qui leur est imposé dans les CRL, me laissait perplexe. Comment peut-on ne pas avoir envie de liberté et d'autonomie ? Je me suis donc intéressée à la représentation qu'avaient les étudiantes du rôle des enseignantes en CRL, dans le cadre d'un Master 2 en sciences de l'éducation que j'ai soutenu en 2008[2]. Ayant pris plaisir à cette initiation à la recherche et y trouvant matière à alimenter ma réflexion de praticienne, j'ai décidé de continuer et de m'engager dans un travail doctoral. Les résultats du mémoire de Master 2 qui faisaient état de l'impact du rôle de l'enseignante m'ont conduite à m'interroger sur l'accompagnement à l'autodirection de l'étudiante. Pourquoi est-ce que je faisais ce que je faisais ? Est-ce que c'était bien ce que je voulais faire ? Et pensais faire ? En quoi est-ce que j'accompagnais les apprenantes sur le chemin de l'autonomie ? Les débats au sein de l'équipe pédagogique montraient que, malgré un accord de principe sur les objectifs du dispositif, des différences sensibles apparaissaient dans la mise en œuvre. C'est ainsi que j'ai décidé d'élargir mon questionnement et de m'intéresser à ce que d'autres enseignantes pensaient de leur rôle et à la manière dont leurs représentations s'exprimaient dans leurs pratiques. Lors des réunions pédagogiques, le terme de posture s'est progressivement imposé pour tenter de caractériser le rôle de l'enseignant qui n'était ni un rôle d'enseignante en classe, ni un rôle de tutrice ni de conseillère, mais qui laissait entrevoir un champ à explorer. Dans cette perspective, j'ai parcouru la littérature scientifique (en sociologie et en sciences de l'éducation) à la recherche d'une construction de la notion de posture sur laquelle appuyer mon travail et je me suis assez rapidement rendue compte que si la notion était assez fréquemment convoquée, elle n'en était pas pour autant clairement définie. Le terme posture a des acceptions diverses : rôle, idéal type, fonction, pratique, attitude, manière d'être, position du corps, disposition intellectuelle, ensemble de valeurs etc. La notion de posture ne renvoie pas à un concept stabilisé dans la littérature scientifique et cette absence de référents épistémologiques constituait un obstacle majeur à mon projet initial. Une partie du travail théorique a porté sur l'étude de la notion de posture, que j'avais, dans l'enthousiasme des premiers temps, envisagé de conceptualiser et de modéliser.

---

[1] Il s'agit en fait des CRL rattachés au CRL de l'institut Le Bel, deux autres CRL existent sur le campus, Le CRAL (Centre de ressources et d'Apprentissage des Langues) et SPIRAL (Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues), mais ils ne sont pas rattachés à la même structure et fonctionnent différemment.
Pour ne pas charger le texte, je vais opter pour la dénomination simple CRL, mais il faudra lire CRL-Le Bel.

[2] Acker, P. (2008). La conception du rôle de l'enseignant chez les étudiants du Centre de Ressources de Langues de la Faculté de Médecine de Strasbourg. Mémoire de master 2, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université Louis Pasteur de Strasbourg.

Mais j'ai très vite pris conscience de la démesure de cette ambition, suis revenue à mes préoccupations initiales de praticienne et ai proposé une approche de la notion sous l'angle de l'autonomisation des apprenantes dans le contexte spécifique des CRL de l'Université de Strasbourg.

Dès les premières lectures, il est apparu que la notion de posture s'inscrivait dans la dialectique théorie-pratique, au cœur de toute réflexion sur l'enseignement-apprentissage :

> Qu'est-ce que la pédagogie ? C'est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne. Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique par sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une et de l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité (sinon il y aurait extinction de la pédagogie). Il y a, en effet, un écart entre la théorie et la pratique : la pratique échappe toujours un tant soit peu à la théorie (elle ne peut se réduire aux seules compréhensions théoriques que j'en ai), la théorie dépasse toujours quelque peu la pratique (il serait encore possible de produire d'autres discours théoriques sur telle ou telle action). En pédagogie, il y a donc un écart fondamental entre la théorie et la pratique. C'est dans cette « béance » (qui tout à la fois sépare et unit) que se « fabrique » la pédagogie. Cette impossible et nécessaire conjonction entre théorie et pratique est à la fois le lien entre les deux, l'impossibilité même de les réduire l'un à l'autre et le mouvement dialectique qui les enveloppe de façon indissoluble. (Houssaye 1993, p. 13)

C'est dans la « béance » mentionnée par Houssaye que je me suis engagée pour aller voir de près comment théorie et pratique s'enveloppent ; c'est dans l'espace de cet enveloppement intra personnel et singulier que je place mon questionnement de la notion de posture. Toutefois, pour travailler la dialectique théorie-pratique, je me centrerai sur le dialogue croyances-pratiques en incluant des paramètres personnels, des valeurs et des conceptions qui ne sont pas nécessairement des savoirs professionnels à proprement parler.
Afin d'appréhender ce dialogue et en référence au classement de Bru (2002) qui propose quatre types différents de recherches sur les pratiques enseignantes, la recherche des meilleures pratiques (processus-produits), l'étude des pratiques pour agir sur elles (recherche-action), l'étude des pratiques pour la formation des enseignantes (analyse des pratiques) et l'étude des pratiques dans une visée heuristique, j'ai choisi cette dernière sous la forme d'une approche exploratoire et située dans le terrain même de ma pratique professionnelle.

Les CRL de l'Université de Strasbourg, dispositif d'apprentissage des langues, offre un cadre particulier dans lequel le rôle des apprenantes et celui des enseignantes est différent de celui que l'on connait dans le système traditionnel. Tel qu'il est conçu, le dispositif CRL ne prévoit aucun scénario d'enseignement préétabli ; il est donc impossible pour les enseignantes de suivre des consignes précises quant à la manière d'exercer leur métier. En d'autres termes, elles sont amenées à développer une posture singulière adaptée à cet environnement pédagogique atypique, clairement inscrit dans le paradigme de l'apprentissage. Quel écho le principe fondateur du développement de l'autonomie d'apprentissage trouve-t-il dans la posture professionnelle des enseignantes exerçant dans ce contexte si particulier ? Dans leur pensée et dans leur pratique ? C'est l'axe de travail que j'ai retenu pour mon étude et qui m'a conduite à la formulation des questions de recherche présentées dans les lignes qui suivent.

QUESTIONS DE RECHERCHE INITIALES

Des études menées dans les CRL de Strasbourg ont mis en évidence des décalages entre les intentions originelles du dispositif et les usages effectifs qu'en font les utilisatrices, apprenantes et enseignantes. Du côté des apprenantes, il a été montré que la planification des trajectoires d'apprentissage sont souvent moins raisonnées qu'intuitives et teintées de préférences individuelles (Candas 2012 ; Candas et Eneau 2010) ou orientées en fonction des modalités de contrôle des connaissances (Marquet et Poteaux 2010). Du côté des enseignantes, il a été montré qu'elles interprètaient le rôle prévu pour elles de manière personnelle (Candas, Triby, et Poteaux 2008). Concernant le terrain même des CRL strasbourgeois, l'étude d'Albero a permis de distinguer le dispositif idéel du dispositif vécu, confirmant l'existence de décalages/tensions entre les intentions, à la fois institutionnelles (le dispositif) et personnelles (les acteurs), et les pratiques effectives :

> Les résultats de l'étude ont ensuite conduit à distinguer, dans le dispositif, trois éléments en interrelation qui permettent de comprendre les réalisations des CRL, leurs difficultés et les tensions dont ils sont l'objet : le dispositif idéel en tant que projet fondateur qui oriente en permanence, souvent de manière implicite, l'activité des responsables et de certains intervenants ; le dispositif vécu par les acteurs dans sa mise en œuvre effective sur le terrain, selon les contextes spécifiques, les dispositions et les compétences ; le dispositif fonctionnel de référence, base commune de règles formelles et de cadres pratiques à partir desquels se mènent les négociations et se prennent les décisions. (Albero 2010, p. 68)

Si le dispositif idéel oriente les pratiques des enseignants, qu'en est-il de leur conception personnelle de l'autonomie d'apprentissage ? Borg (2011) réaffirme le besoin de recherches empiriques pour faire avancer les connaissances que l'on a de ce que signifie autonomie d'apprentissage pour les enseignants et de ce qu'ils font sur le terrain.

Borg et Al-Busaidi (2012a) relèvent également que les études menées depuis une dizaine d'années ont considérablement enrichi la littérature sur le concept d'autonomie d'apprentissage tel que le perçoivent les enseignantes et le traduisent sur le terrain. Ils soulignent néanmoins que la plupart des études menées s'appuient sur ce que les enseignantes disent de leur pratique et qu'il est donc difficile de savoir ce qui se passe effectivement sur le terrain.

Au vu de ces apports, peut-on convoquer la notion de posture pour caractériser d'éventuels décalages, tensions, synergies entre conceptions et pratiques des acteurs dans un dispositif donné ? Quelle approche méthodologique serait à même d'appréhender les dimensions de la posture enseignante ? Dans notre contexte, que révèle l'étude de la posture des enseignantes des CRL de Strasbourg sur leur soutien au développement de l'autonomie dans les apprentissages de leurs étudiantes ? Une telle méthodologie permet-elle d'approcher la posture d'enseignante dans d'autres contextes ?

QUESTIONS DE RECHERCHE COROLLAIRES

– Comment les postures des enseignantes en CRL s'articulent-elles aux principes pédagogiques fondamentaux du dispositif ? Comment les enseignantes se situent-elles par rapport à un dispositif qui chamboule « l'ordre ancien » en prônant l'autonomie d'apprentissage ?
– Comment s'articule ce que les enseignantes disent penser, faire et font ?
– Quel est le degré de recoupement entre les différentes postures enseignantes étudiées ?
– Le dispositif contraint-il à des invariants ?
– Est-ce le dispositif qui, en imposant une nouvelle place à l'étudiante, impose aussi une nouvelle place à l'enseignante ?
– Comment se caractérise l'accompagnement de l'autonomie d'apprentissage dans les CRL de Strasbourg ?

Conformément à la théorie ancrée (grounded theory), ces premières questions seront affinées au cours de ma recherche exploratoire, qui suivra le déroulé présenté ci-dessous.

DÉROULÉ DES CHAPITRES

Le déroulé des chapitres de ce volume reflète le cheminement de ma démarche et s'articule en trois parties.

● Contexte de la recherche et cadre théorique

La première partie s'ouvre sur la présentation du contexte dans lequel le présent travail a trouvé son origine et qui constitue également le terrain d'étude de ma recherche, les Centres de Ressources de Langues de l'Université de Strasbourg.

Le second volet de cette première partie présente l'objet de la thèse : la posture enseignante en termes de soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage des langues. Il comprend une revue de la littérature à la recherche d'une définition de la posture et une présentation des notions de pensée et de pratique enseignantes et de leur articulation, sur lesquelles cette définition est construite. Cette première partie précisera la question de recherche initiale.

●● Méthodologie de recherche

La seconde partie présente la construction de la méthodologie de recherche qui est une recherche qualitative, inductive à visée exploratoire, appuyée sur des études de cas combinant analyse de questionnaires et analyse d'explicitations de l'action en re-situ subjectif.[G]

●●● Analyses des données et résultats de la recherche

Les résultats de l'étude sont présentés dans la troisième et dernière partie, sous forme d'une série de monographies suivie d'une analyse croisée de ces études de cas. Des perspectives de développement sont envisagées.

Une conclusion générale reprend les principaux apports de la recherche en les articulant au chemin parcouru entre mon expérience de praticienne et celle de « jeune » chercheure.

PARTIE 1
CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1
Contexte : les Centres de Ressources en Langues (CRL) de l'Université de Strasbourg

Le choix du terrain de recherche s'est imposé. Bien que partagée entre une aspiration à quitter le terrain familier dans lequel j'exerce ma profession pour aller voir ailleurs (dans l'espoir d'une meilleure objectivité) et le désir d'explorer précisément ce terrain dans lequel s'ancre ma réflexion de praticienne, j'ai opté pour ce dernier car ma pratique professionnelle est à l'origine du questionnement fondateur de cette thèse.

1.1 Les CRL de l'Université de Strasbourg

Les Centres de Ressources en Langues de l'Université de Strasbourg constituent un dispositif de formation original qui a été construit sur des principes pédagogiques clairement affirmés. L'organisation des enseignements, des ressources et des lieux a été conçue pour développer une pédagogie inscrite dans le paradigme de l'apprentissage et plus particulièrement dans le soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage.

Les CRL existant dans certaines universités françaises comme Strasbourg, Lille, Reims, Bordeaux, Tours, etc., ont certes des points communs mais ils sont aussi nés d'histoires, de choix et d'intentions différents qui font qu'ils sont concrètement divers dans leur fonctionnement. Mon étude portera sur les CRL de l'université de Strasbourg qui ont une cohérence interne puisqu'ils reposent sur la même conception et sont coordonnés par une gestion commune au sein d'une structure institutionnelle.

Les paragraphes qui suivent retracent cette histoire « vieille » de presque trente ans et décrivent les principes théoriques et organisationnels qui caractérisent le modèle strasbourgeois. Ces CRL ont été créés sous l'impulsion et la direction scientifique de Nicole Poteaux dont les nombreuses publications sur le sujet vont largement alimenter ce paragraphe car elles constituent une source d'accès direct aux motivations des concepteurs du dispositif, aux principes fondateurs sur lesquels ils se sont appuyés et aux choix méthodologiques et organisationnels qu'ils ont faits.

1.2 Le contexte de création

Les CRL strasbourgeois se sont mis en place dans les années 1990 en réponse à une demande institutionnelle et politique s'inscrivant dans la création du Pôle universitaire européen qui préfigurait le développement de la mobilité européenne des étudiants (futur Processus de Bologne et développement de l'enseignement des LANgues aux Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD[3]) dans le cadre de la réforme LMD).

[3] Acronyme créé par M. Perrin, président et fondateur de RANACLES (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur).

S'appuyant sur son expérience d'enseignante d'anglais en formation continue et de formatrice de formateurs ancrée dans son parcours universitaire en didactique des langues et en sciences de l'éducation, Nicole Poteaux proposa la création d'un dispositif novateur à l'Université Louis Pasteur de l'époque[4], alors à la recherche d'une solution pour répondre à la demande croissante de pratique d'au moins une langue vivante étrangère pour le vaste public des étudiants non linguistes. À la demande institutionnelle ainsi formulée :

> Le Pôle Universitaire Européen de Strasbourg a créé une « mission langues » chargée de réfléchir au développement de l'apprentissage des langues dans les trois universités du site alsacien, pour les étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues. Il est important de situer la création des centres de ressources comme réponse possible à une demande explicite : la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères par des étudiants de disciplines diverses (physique, chimie, biologie, droit, etc.) de plus en plus nombreux à l'université et d'un niveau extrêmement hétérogène. (Bucher-Poteaux, 1998, p. 484),

a répondu une proposition concrète :

> […] un dispositif souple, adapté à l'hétérogénéité des étudiants et au statut de cet apprentissage dans les cursus des étudiants non spécialistes de langues, utilisant raisonnablement les nouvelles technologies et mutualisant les ressources interuniversitaires. (Poteaux, 2010, pp. 47–48).

Une équipe d'enseignants (PRAG et PRCE[5]) a été constituée sous la houlette de Nicole Poteaux et une réflexion d'une année a nourri la conception du dispositif, s'appuyant sur les dernières avancées de la recherche en pédagogie, notamment dans le domaine de l'autoformation et du développement de l'autodirection des apprentissages, ainsi que sur l'apport des sciences cognitives sur la compréhension des processus d'apprentissage.

> Une revue de la littérature a été collectivement partagée portant sur les courants pédagogiques innovants, les connaissances des processus d'apprentissage, les notions de « métacognition », d'« apprendre à apprendre », d'« autodirection des apprentissages », l'usage des technologies dans l'apprentissage des langues. (Poteaux 2010, p. 48).

C'est dans le cadre de ce travail d'équipe que furent posés les principes fondamentaux des futurs Centres de Ressources en Langues de l'ex-Université Louis Pasteur. Après deux années d'expérimentation et de réflexion critique, le premier CRL ouvrit ses portes aux étudiants en 1992 ; il existe aujourd'hui dix Centres de Ressources en Langues au sein de l'Université de Strasbourg. La présente recherche a été menée dans la structure CRL-Le Bel[6] qui regroupe huit centres répartis sur l'ensemble du campus et accueille aujourd'hui plus de 13 000 étudiants par an.

---

[4] L'université Louis Pasteur était l'université scientifique à côté de deux autres universités qui aujourd'hui forment une seule université (Unistra).

[5] Professeurs agrégés (PRAG) et professeurs certifiés de l'enseignement secondaire (PRCE) mis à disposition de l'enseignement supérieur.

[6] Les CRL dans lesquels a été menée cette étude doctorale constituaient initialement le Département « Langues » de l'ex-Université Louis Pasteur. Suite à la fusion des trois universités strasbourgeoises en 2009 en une seule « Université de Strasbourg », ils sont appelés à intégrer le pôle LanSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) de la future Faculté des Langues en cours de structuration. La dénomination CRL-Le Bel permettra de faire référence aux CRL de l'ex-Université Louis Pasteur qui formaient une entité. Deux autres CRL existent dans l'actuelle Université de Strasbourg mais fonctionnant selon des modes pédagogiques et organisationnels différents.

1.3 Les principes fondateurs du dispositif CRL

Les principes qui ont servi à tracer les lignes directrices du projet fondateur répondirent, comme je l'ai rapidement évoqué ci-dessus, à une demande institutionnelle :

– relever le défi des grands nombres hétérogènes de l'université française et de l'échec important en premier cycle ;
– innover et penser l'enseignement des langues autrement, en proposant des réponses que l'existant n'offrait pas ;
– renforcer les liens avec les disciplines de spécialité des étudiants ;
– mutualiser les lieux, les ressources, les étudiants et les enseignants ;

en s'appuyant sur les connaissances et les résultats des recherches en sciences de l'éducation :

– adopter une approche socioconstructiviste de l'apprentissage ;
– centrer le dispositif d'apprentissage sur les étudiants et prendre en compte leur diversité et leurs caractéristiques propres ;
– articuler le développement de l'autonomie des étudiants à la pratique et l'apprentissage des langues :

> Parallèlement, les résultats des recherches dans le domaine encourageaient à expérimenter un dispositif centré sur les étudiants, la prise en compte de leur diversité et le développement de leur autonomie. Deux raisons supplémentaires justifiaient ce choix : l'université représente pour eux le dernier stade d'entraînement avant la vie active et donc la dernière chance d'acquérir des compétences transférables comme la prise de responsabilité et l'autodirection pour apprendre tout au long de la vie. Les langues pouvaient se prêter à l'exercice avec, en filigrane, l'idée d'une transposition possible aux autres disciplines. La proximité de l'Université de Nancy et du Centre de recherche et d'applications pédagogiques en langues (CRAPEL) a inspiré et consolidé nos choix. Non seulement les travaux de H. Holec (1981) ont alimenté notre réflexion, mais une collaboration s'est instaurée avec les collègues linguistes de Nancy, en particulier à l'occasion de la création de leur propre Pôle universitaire européen. (Poteaux, 2010, p. 50).

En référence aux principes énoncés par Holec (1990) pour développer les compétences à l'autodirection de l'apprentissage, dont il postule qu'elles développent l'autonomie d'apprentissage, le dispositif a été fondé :

> […] sur la possibilité pour chacun de travailler en fonction de ses caractéristiques individuelles en en prenant conscience et en réfléchissant à ses modes d'apprentissage. Ces intentions sont censées favoriser une prise d'autonomie dans le processus d'apprentissage et l'organisation pédagogique pensée à cet effet doit pouvoir être réinterprétée par les étudiants pour qu'ils puissent apprendre et effectivement développer cette autonomie. (Candas, Triby, & Poteaux, 2008, p. 168).

Il convient en effet de distinguer l'autodirection de l'apprentissage (*self-directed learning*, (Holec, 1979) qui est un modèle pédagogique et l'autonomie de l'apprenant (*learner autonomy*, (Little, 1991) qui est une compétence individuelle. Cette conception du travail des étudiants, l'inscription du dispositif dans le paradigme de l'apprentissage et le développement de l'autonomie d'apprentissage comme finalité éducative, ont nécessairement entrainé une évolution du rôle des enseignants :

> Le dispositif était fondé sur la responsabilisation des étudiants dans leur apprentissage, accompagnés par les enseignants. Il s'agissait de trouver les modalités de cet accompagnement en travaillant sur l'équilibre entre aide et ingérence, laisser-aller et prescription. Accompagner les étudiants sans les infantiliser, stimuler le développement de leur autonomie sans imposer, observer pour comprendre : tels étaient les défis à relever, tels étaient les savoir-faire à élaborer. […] La relation pédagogique induite par le dispositif, axée davantage sur le dialogue et la discussion que sur la prescription et l'injonction, s'apparente à un mode de travail collaboratif. (Poteaux, 2010, p. 57).

Ainsi donc, contrairement à une idée encore trop largement répandue, les dispositifs d'éducation visant au développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants n'excluent pas les enseignants, ne les relèguent pas au second plan, bien au contraire, ils leur confèrent un rôle primordial, comme nous le verrons tout au long de cette recherche.

1.4 Une ingénierie originale et complexe

L'une des particularités des CRL Strasbourgeois réside dans le fait que l'enseignement de langues se passe intégralement en CRL, lieu de rencontre et de travail entre enseignants et étudiants et entre étudiants. Les étudiants n'y viennent pas en libre accès en complément de cours, mais c'est là qu'ils retrouvent leur groupe-classe et leurs enseignants aux horaires prévus dans leur emplois du temps (accès fixe) ou qu'ils viennent en dehors de ces plages prévues (accès libre) selon leurs besoins et disponibilités. Le modèle adopté n'est pas non plus celui du CRAPEL où l'étudiant a, s'il le souhaite, des rencontres régulières avec un enseignant référent qui pratique le conseil (Gremmo, 1995). Le dispositif est institutionnalisé dans la mesure où différentes modalités d'évaluation donnent lieu à des crédits ECTS[7] qui valident le travail réalisé par les étudiants.

Les étudiants se voient en quelque sorte imposer ce dispositif sans alternative de cours traditionnels parce que les choix ingénieriques correspondent à des principes pédagogiques, voire éthiques, forts et par conséquent contraignants. En effet, être un apprenant autonome n'est pas un pré-requis pour travailler dans un CRL. Le développement de l'autonomie (autonomisation) est l'une des visées éducatives explicites du dispositif, l'hypothèse étant que ce processus facilite l'apprentissage, ici des langues et cultures étrangères. En effet, l'autonomie est conçue comme un potentiel de départ de l'être humain, qu'il développe plus ou moins tout au long de son existence, en interaction avec son environnement. L'autonomie est vue comme un processus sans fin, un idéal vers lequel l'on ne peut que tendre : « l'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement » (Porcher 1981, p. 61). Selon la distinction établie par Smith (2003), cité par Benson (2011, p. 63), la pédagogie de l'autonomie dans les CRL strasbourgeois est « forte » puisqu'elle postule que chacun est autonome, à un certain degré :

[7] 3 ECTS par semestre de licence soit 18 ECTS au total, et 6 ECTS pour les 2 années de master.
ECTS : European Credit Transfer System
ec.europa.eu/education/ects/ects_fr.htm

> 'Weak' versions of pedagogy for autonomy, in this characterization, tend to view autonomy as a capacity which students currently lack (and so need 'training' toward), and/or identify it with a mode of learning (for example, self-access) which students need to be prepared for. The underlying assumptions tend to be that students are deficient in autonomy (and/or currently unable to make effective use of self-access resources), but that autonomy – as conceived in the mind of the teacher, syllabus designer and/or institution – is nevertheless a goal worth pursuing with them… A 'strong version' of pedagogy for learner autonomy, on the other hand, is based on the assumption that students are, to greater or lesser degrees, already autonomous, and already capable of exercising this capacity. (Smith, 2003, pp. 130-131).

Dans le dispositif, l'autonomie est donc tout à la fois « une finalité et un moyen » (Barbot 2000, p. 22 citée dans Mompean & Eisenbeis, 2009, p. 225), une compétence qu'il est souhaitable de développer et que l'on développe en la pratiquant – paradoxe qu'elle partage avec la langue étrangère que l'on apprend et qui est tout « à la fois objet et outil (…) le contenu à enseigner et le moyen d'enseigner ce contenu » (Dabène 1990, p. 19). Monter un dispositif de ce type en milieu institutionnel « signifie élaborer des modalités d'aide et des interfaces entre apprenant et ressources, définir de nouveaux rôles pour l'apprenant et l'enseignant, c'est-à-dire mettre en place des médiations humaines et matérielles adaptées aux apprenants » (Barbot 2000, p. 23 citée par Rivens Mompean et Eisenbeis 2009, p. 226).

À ce titre, les CRL de Strasbourg se distinguent par le fait que les enseignants travaillent (pour ne pas dire enseignent) dans les centres. Leur rôle, tout à fait primordial dans le dispositif, sera décrit plus loin. L'équipe est constituée pour la quasi totalité de statutaires, ce qui lui confère une pérennité certaine. Cependant le statut (PRAG et PRCE) de non chercheurs pose la question de l'adossement à la recherche comme dans la plupart des autres universités (Rivens Mompean 2013, pp. 259-260). Cet inconvénient a été en partie compensé dès le démarrage par la création d'une structure de coordination[8] qui offrait un espace de réflexion et de formation aux enseignants de langues (aux étudiants non spécialistes) des trois universités. Par la suite, des séminaires réguliers ont constamment soutenu la réflexion pédagogique sur le travail en CRL.

1.4.1 Un choix institutionnel audacieux : celui de l'innovation pédagogique à grande échelle

Albero (2002) a mis en évidence le triple paradoxe de l'autoformation en milieu institutionnel : prévalent dans de nombreuses universités l'intégration d'une modalité marginale dans un dispositif traditionnel, le choix de l'individualisation et de la technologie par souci économique, la persistance de la prescription dans des parcours potentiellement autostructurés. Strasbourg n'a pas fait le choix de l'autoformation pour faire des économies de moyens suite à la généralisation de l'apprentissage d'une langue étrangère par tous les étudiants, renforcée par la réforme LMD.

[8] Création d'un Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources en Langues (SPIRAL).
Sept enseignants y étaient détachés pour créer des ressources, suivre la création des premiers CRL, coordonner, proposer des formations aux enseignants. Ce service a été dissous par la suite (dans les années 2000) et les enseignants ont regagné leurs universités respectives.

Ce projet d'envergure a été inscrit dans la politique de l'université et largement soutenu financièrement à l'époque. Les CRL n'ont pas été l'occasion de remplacer les ressources humaines[9] par des machines pour fonctionner à moindre coût et l'accompagnement n'a pas été sacrifié au profit de la rentabilité. Les CRL sont des lieux d'apprentissage en présentiel : des groupes d'étudiants sont accueillis, accompagnés et suivis par des enseignants de langues ; et ils sont ouverts aux étudiants à toute heure en dehors des créneaux horaires inscrits à leur emploi du temps. Des recherches semblent donner raison à ce qui était à l'époque un pari puisqu'elles ont montré que l'usage que font les étudiants des CRL satellitaires (non intégrés aux pratiques de formation et n'offrant pas d'accompagnement pédagogique), était loin d'être optimal (Rivens Mompean & Scheer, 2003).

Il n'en reste pas moins que l'innovation pédagogique que constituent les CRL s'installe avec plus ou moins de bonheur dans les différentes UFR, départements ou écoles, en fonction, semble t-il, des cultures d'enseignement qui y prévalent, défendues becs et ongles par les enseignants et/ou les étudiants. Albero (2002) a ainsi souligné la difficulté d'intégration de l'autoformation à l'université encore largement hétéroformative et constate qu'elle a été développée d'abord auprès de publics « non-prioritaires dans des formations non-obligatoires ou très techniques ». Il n'est sans doute pas anodin qu'à l'ULP, les premiers CRL aient été ouverts pour la formation en langues d'étudiants en sciences.

Sur la question de la persistance de la prescription par opposition à la nécessaire ouverture (Jézégou, 2005) pour l'exercice de l'autonomie dans l'apprentissage, Albero (2002) remarque que de nombreuses approches pédagogiques déployées dans les dispositifs d'autoformation sont en fait encore « centrées sur ces contenus disciplinaires, contrôlées par un enseignant qui reste maître des objectifs et des critères d'évaluation, des activités et des temps de formation, ces modalités pédagogiques sont plus proches de l'enseignement individualisé que de l'autoformation telle qu'elle est théoriquement étayée dans les recherches du champ » (*ibid.,* para. 1.3). La partie suivante montrera que ce n'est pas le cas des CRL strasbourgeois, avec un degré d'ouverture (au sens de Jézégou) important sur tous les plans sauf peut-être sur l'évaluation où il reste plus timide, ce qui peut s'expliquer par le fait que les enseignants tentent de trouver un compromis entre leur conception de leur rôle pédagogique en lien avec la finalité éducative du dispositif et l'idée qu'ils se font de leur responsabilité, voire de leur devoir institutionnel investi dans l'évaluation des acquis, la certification de compétences et plus prosaïquement dans les notes à fournir.

1.4.2 L'environnement : espaces et ressources

Les CRL ont été conçus de façon à ce que les apprenants y trouvent une grande variété d'outils, de ressources et d'espaces, leur permettant d'opérer des choix et de se créer leurs propres espaces personnels d'apprentissage (Jézégou, 2014). Jézégou distingue trois types d'espaces personnels d'apprentissage (EPA) : les espaces « imposés » [G], « choisis » [G] et « construits » [G] ; les CRL visent clairement à donner la possibilté aux apprenants de participer activement à la construction de leurs espaces d'apprentissage.

[9] Dix postes de PRAG ont été créés sur quatre ans pour le démarrage et la politique de recrutement a suivi l'augmentation des effectifs.

LES ESPACES

L'organisation spatiale des CRL reflète la conception de l'apprentissage sous-jacente au dispositif dans la mesure où il contraint les étudiants à des comportements différents de ceux auxquels ils ont été soumis à l'école et au lycée. Contrairement à ce qu'on leur a demandé de faire jusque là (entrer, s'asseoir, prendre une feuille, se taire et écouter), on attend d'eux dans les CRL qu'ils investissent les lieux librement, s'installent où ils le veulent, en fonction de ce qu'ils ont l'intention de faire, de comment et avec qui ils veulent le faire. Paradoxalement, la configuration spatiale des lieux fait partie des contraintes que le dispositif impose aux étudiants, pour les obliger, autant que faire se peut, à faire des choix, à prendre en main cette liberté qui leur est donnée.

L'activité apparente et visible des usagers dans les CRL est guidée par la configuration du dispositif lui-même : il est impossible de venir s'asseoir en attendant que l'enseignant prenne l'animation en main. Les contraintes exprimées par les dimensions matérielles du dispositif sont incontestablement prégnantes : prendre sa feuille de suivi, choisir un support et une tâche, puis s'installer à un poste de travail, développer une activité « visible » et enfin remplir sa feuille de suivi avant de quitter le CRL (Candas et al., 2008).

Lors de la création des CRL la disposition des outils et du matériel favorisait le travail individuel des étudiants, l'outil informatique étant nouveau dans les années 90. Les espaces étaient organisés en fonction de la technologie utilisée : vidéo, ordinateur, cassette audio, travail écrit, atelier de conversation. L'évolution dans le temps est allée vers une réorganisation en espaces polyvalents, n'ayant pas une fonction définie unique et pouvant être investis de manières diverses selon les besoins et les envies de chacun. Aujourd'hui l'espace n'est plus cloisonné, les ordinateurs sont très souvent équipés de deux casques permettant le travail à deux, des « marguerites[10] » fleurissent un peu partout pour favoriser les échanges et la collaboration entre apprenants, et même des canapés et des fauteuils ont fait leur apparition pour les moments de travail plus informels et plus conviviaux (des photos de CRL illustrant le propos se trouvent en annexe papier 1, p. 229). Les aménagements, notamment les plus récents, ont été pensés par l'équipe enseignante, influencée à la fois par l'évolution des technologies et de leurs usages en général, mais aussi par les discussions avec les étudiants révélant qu'ils ne trouvaient pas toujours les espaces nécessaires à certaines activités souhaitées. L'espace fait partie des contraintes censées servir les finalités éducatives comme le souligne encore Albero (2000, para. 3.1) : « Le centre de ressources n'est pas, en soi, une nouveauté et il ne génère pas, en soi, des comportements autonomes de la part des apprenants : tout dépend de la manière dont il est organisé. Il est possible de voir des centres de ressources où les usagers sont placés chacun devant une machine pour réaliser des exercices précis qui leur ont été prescrits.

[10] Tables disposées de façon à ce que les étudiants soient en face les uns des autres, en petits groupes de 4 à 6 environ.

Une approche alternative est celle qui consiste à organiser des espaces différenciés en fonction des supports (papier/livres, audio, vidéo/TV câblée, informatique, multimédia, Internet) et selon les modalités de travail (individuel, en binôme, en groupe, collectif). Selon Murray (2014), l'espace doit permettre à l'apprenant d'exercer son agentivité, il doit pouvoir y circuler, le moduler et se l'approprier. Murray (2014) rappelle que l'espace est un concept social, porteur de sens. En plus des dimensions organisationnelle de Holec (1981), psychologique de Little (1991) et curriculaire de Benson (2011), dont il sera question plus loin, Murray, Fujishima et Uzuka (2014) proposent de faire de l'espace une quatrière dimension de développement de l'autonomie de l'apprenant :

> We propose a fourth dimension : space. How learners imagine a space to be, perceive it, define it, and articulate their understandings transforms a space into a place, determines what they do there, and influences their autonomy. (*Op.cit.*, p. 81).

L'espace doit permettre à l'apprenant de développer son agentivité, d'aller et de venir, de trouver des endroits propices à l'apprentissage, la communication et la collaboration.

LES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

Tous les types de ressources pédagogiques sont proposés dans les CRL, sur support papier ou numérique et « humains ». À leur création les CRL firent la part belle aux technologies de l'information et de la communication, alors dites « Nouvelles » Technologies de l'Information et de la Communication ; les centres constituaient de véritables cavernes d'Ali Baba à une époque où trouver du matériel en langue étrangère n'était pas si simple. Les étudiants qui avaient un ordinateur personnel étaient minoritaires, l'Internet en était à ses balbutiements et les étudiants trouvaient au CRL ce qu'ils n'avaient pas chez eux : des ordinateurs connectés, des CD-Roms et des DVD qui leur permettaient d'accéder à quantité de documents « authentiques »[11], notamment audio-visuels ou liés aux domaines de spécialité. Au début des CRL, les enseignants produisirent quantité de ressources didactisées adaptées au travail en CRL, dont des dossiers méthodologiques pour le travail en autonomie. La situation est différente de nos jours. À l'heure actuelle, les étudiants ont majoritairement un ordinateur personnel ou une tablette et un accès illimité à l'Internet, même si tous les étudiants ne sont pas équipés. Cette nouvelle donne rend nécessaire plus de souplesse dans la gestion des équipements pour permettre l'utilisation d'équipements personnels (BYOD = *bring your own device*), ainsi que pour continuer à mettre à disposition des équipements pour les étudiants qui n'en possèdent pas personnellement. Ainsi, depuis leur origine, l'accès aux ressources en langues étrangères pour tous est grandement facilité par les CRL. Concernant les ressources mises à la disposition des étudiants, la tendance actuelle dans les CRL Le-Bel est davantage à l'achat ou la mise en valeur de ressources et d'outils qui ne sont pas destinés à l'apprentissage (magazines, articles scientifiques, romans, jeux, etc.), et à la curation de sites internet du même type, ainsi que de sites fournissant des aides à l'apprentissage (sous-titres, transcriptions, vocabulaire utile,

[11] Authentiques dans le sens de conçus pour des natifs de la langue, non didactisés ou non conçus dans un but didactique.

exercices, etc.), qu'à la didactisation de matériel par l 'équipe pédagogique elle-même. Le choix accru de ressources dites authentiques tient en grande partie à la mise en lumière de l'importance des apprentissages non-conscients en dehors de l'école (Giordan, 1998), idée que le courant de recherche sur les apprentissages informels en ligne (Sockett, 2014) contribue actuellement à fortifier en didactique des langues.

En fait, les CRL strasbourgeois n'offrent pas seulement une proposition nouvelle d'utilisation d'outils nouveaux, mais aussi une remise en question des schémas éducatifs habituels qui consistait à passer de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage (Poteaux, 2000).

1.4.3 Le parcours, le suivi et l'évaluation des étudiants

Accompagnés par des enseignants, les étudiants construisent leur propre parcours en fonction de leurs intérêts, de leurs besoins personnels et professionnels et de leur profil d'apprenant. Ils travaillent la langue orale et écrite, générale et de spécialité, en coopération, en collaboration ou seul. Il n'y a pas de programme fixe et imposé et si quelques tâches sont parfois imposées à tous, les étudiants restent toujours libres du choix du sujet, des ressources et des stratégies d'apprentissage.

L'accueil des étudiants se fait en groupe pour des raisons de nombre mais des entretiens individuels se font « au fil de l'eau » pendant les séances et pendant les moments d'évaluation. Le suivi des étudiants ne peut donc se faire que de manière individualisée, tout au long des périodes d'apprentissage. Chaque étudiant remplit régulièrement une feuille de suivi qui reste au CRL et que les enseignants consultent ; il y mentionne les ressources qu'il utilise et les activités qu'il effectue.

Toutes ses notes, brouillons et travaux doivent être rassemblés dans un dossier, qu'il conserve avec lui et complète régulièrement. Chaque étudiant mène aussi une réflexion sur son apprentissage au CRL et à l'extérieur[12] qu'il consigne sur les feuilles de suivi (une pour les activités au CRL, une autre pour le travail personnel hors CRL) ou dans un carnet de bord, selon les usages en vigueur dans les différents CRL. Les discussions entre l'étudiant et l'enseignant sur son parcours et ses activités d'apprentissage sont à l'initiative soit de l'étudiant, au moment où il le juge nécessaire, soit de l'enseignant qui suit l'étudiant grâce aux outils que sont les feuilles de suivi et les carnets de bord mais qui le voit aussi évoluer dans le CRL. Il s'agit donc d'une forme d'accompagnement dont l'objectif se rapproche de celui des entretiens de conseil du CRAPEL fondé sur le développement de la capacité d'apprendre (Gremmo, 1995), mais différent dans sa mise en œuvre. Au CRAPEL les conseillers rencontrent les apprenants à la demande de ces derniers, en aval de leurs démarches d'apprentissages et après que l'apprenant y ait réfléchi, c'est en quelque sorte un accompagnement après l'action. En CRL, les enseignants accompagnent les apprenants pendant la démarche d'apprentissage, on pourrait dire que c'est un accompagnement « dans l'action ».

[12] L'attribution des crédits ECTS requiert un travail étudiant allant au-delà des heures encadrées au centre, les étudiants sont tenus de faire état de l'ensemble de leur travail, au CRL et en dehors.

Les feuilles de suivi, le dossier et les carnets de bord servent de supports à certains entretiens d'évaluation lors desquels les étudiants sont invités à présenter, expliciter, motiver et valoriser leur parcours ; ce sont des étapes d'évaluation, notamment en L1 et L2. Les parcours individuels construits par les étudiants et leur regard sur leur propre apprentissage sont donc pris en compte au même titre que les compétences linguistiques.

Les crédits ECTS qui sont attribués pour les unités d'enseignement de langues prennent en compte les séances en CRL en accès fixe (intégrées à l'emploi du temps), les séances en accès libre (quand les étudiants viennent au CRL en dehors des plages programmées) ainsi que le travail hors CRL. Un portail de ressources pour le travail à distance a été conçu et mis à disposition sans restriction d'accès[13].

1.4.4 Les acteurs

LES ÉTUDIANTS

Le dispositif tel qu'il est conçu est imposé aux étudiants par l'université ; ils se voient donc contraints d'apprendre les langues en autodirection, accompagnés dans le CRL par leurs enseignants, l'hypothèse étant qu'ils développent leur autonomie d'apprentissage et qu'ils la transfèrent à d'autres apprentissages à l'université[14].

Confrontés à ce nouveau dispositif, les étudiants généralement habitués à des pratiques pédagogiques fort différentes, parfois à l'extrême opposé (contrôle de la plupart des paramètres de la situation d'apprentissage par l'enseignant), peuvent être déstabilisés, surtout en première année où ils découvrent l'université dans son ensemble. Arrivés dans les CRL, la plupart des étudiants éprouvent de la difficulté à se fixer des objectifs, à verbaliser, à formuler leurs besoins et leur désirs en matière d'apprentissage des langues. D'une part, les compétences linguistiques des arrivants sont très variées, et d'autre part, leur degré d'autonomie peut varier d'un extrême à l'autre. En effet, si certains apprenants se sentent d'emblée ou rapidement à l'aise dans le dispositif, d'autres éprouvent du désarroi et développent parfois une forte résistance à l'égard du dispositif (Acker & Poteaux, 2011). Pour les apprenants moins compétents en langues, moins confiants, l'autonomie est d'abord ressentie comme une difficulté additionnelle ; la prise en charge de leur apprentissage constitue pour eux une charge cognitive supplémentaire (Lamb, 2006 ; Prince, 2009). Les enseignants doivent prendre ces réactions en compte en fournissant aux apprenants le soutien méthodologique et psychologique dont ils ont besoin pour surmonter cette charge, leur redonner confiance et ainsi créer un terrain favorable au développement de l'autonomie.

La médiation des enseignants est donc nécessaire pour soutenir leur réflexion à la fois sur ce qu'est apprendre une langue et sur leur propre parcours. D'autant plus que, même si des objectifs sont fixés avec des échéances de validation, il s'avère très difficile pour des étudiants en autodirection de construire leur apprentissage de façon linéaire puisque le contenu à acquérir leur échappe largement. Leur trajectoire est plus chaotique, influencée par tout ce qu'ils trouvent dans un

[13] http://relais.weebly.com
[14] hypothèse restée un vœu pieux difficile à tracer et à vérifier.

dispositif ouvert (Candas, 2009) ; ces circonstances environnementales non prévues que Spear et Mocker (1984) ont appelé *organising circumstances*, caractérisent les différentes possibilités qui s'offrent aux apprenants de façon fortuite.

Par ailleurs, Eneau (2005) a montré l'importance de la dimension sociale dans l'autoformation en milieu organisationnel. En explorant la part d'autrui dans la formation de soi, il a remis la question du développement de l'autonomie dans son contexte environnemental en étudiant les rapports d'échanges avec les autres dans une perspective d'apprentissage. Cette dimension de la dynamique du processus d'autonomisation ne sera pas abordée dans ma recherche en tant que telle, même si les échanges entre étudiants et les travaux de groupes sont inhérents au dispositif. Cette dimension est néanmoins présente en filigrane dans le sens où les interactions avec l'environnement sont au cœur de mon travail mais réduites aux interactions étudiants/enseignants. Il s'agira de comprendre comment les échanges, à l'initiative de l'une ou de l'autre des parties, peuvent être un facteur de développement de l'autonomie d'apprentissage, vue du côté de l'enseignant agissant dans un dispositif spécifique.

Toutefois, il ne suffit pas de donner aux apprenants l'occasion de devenir autonomes, encore faut-il leur donner l'occasion de se saisir de leur autonomie et de la développer, et c'est dans le développement de cette capacité que le rôle des enseignants est important.

LES ENSEIGNANTS

Enseigner en CRL appelle nécessairement un positionnement fort de l'enseignant par rapport à ce dispositif original et aux valeurs qui le sous-tendent, et donc au développement d'une posture qui appelle un (re)positionnement de l'enseignant en rupture avec ce qu'il a connu aussi bien en tant qu'apprenant qu'en tant qu'enseignant dans un environnement pédagogique différent. Tout comme les étudiants, les enseignants doivent trouver leur voie dans le dispositif. Dans la conception des CRL, leurs rôles avaient été déclinés en trois parties complémentaires (Candas et al., 2008, p. 166) :

– un rôle symbolique : accompagnateur, guide, référent culturel, interlocuteur membre d'une équipe et représentant l'institution ;
– un rôle pédagogique : formation au travail en CRL, accueil, suivi et validation, interface avec les composantes disciplinaires ;
– un rôle organisationel : gestion des lieux, du temps, des ressources humaines et matérielles, de l'information et la communication avec les partenaires institutionnels.

Le corps des enseignants exerçant dans les CRL est, rappelons le, majoritairement composé d'enseignants recrutés dans l'enseignement secondaire. Leurs parcours avant leur arrivée dans les CRL sont très diversifiés. Il y a les pionniers qui ont participé à la création des CRL, mais qui partent progressivement à la retraite, d'autres qui ont rejoint le dispositif parce qu'ils ont participé à des formations organisées par le rectorat sur le thème de l'autonomisation dans les apprentissages et ont été sensibilisés à la question. D'autres encore ont été assistants de langues ou enseignants vacataires dans les CRL et ont passé les concours du Capes ou de l'agrégation puis ont été recrutés comme titulaires. Enfin, certains enseignants se présentent quand des postes sont ouverts au concours et rejoignent le dispositif sans réelle connaissance préalable et se forment « sur le tas ».

Un petit nombre d'enseignants vacataires depuis des années complète l'équipe en se formant aussi « sur le tas ».

Au sein du dispositif, les fonctions de ces enseignants sont multiples. Ils sont d'abord les médiateurs entre le dispositif et les apprenants : il s'agit de mettre en place, gérer et faire évoluer un environnement favorable à l'apprentissage des langues et au développement de l'autonomie d'apprentissage ; d'accompagner les étudiants dans le processus d'appropriation du dispositif, et de celui de leur propre apprentissage. Albero (2002, chap. 3.3) souligne que l'ingénierie des centres de ressources décharge les enseignants de certaines tâches (transmission, entraînement, répétition) habituellement assumées dans la classe, leur permettant ainsi de se concentrer sur « […] la dimension la plus noble de la formation : la médiation et les actions qui lui sont conjointes – l'écoute, le conseil, l'accompagnement ».

Ce rôle, différent de celui des enseignants dans les dispositifs de formation classiques , différent de celui auquel ils ont eu affaire pendant leurs études en tant qu'élèves et étudiants et différent de celui auquel ils ont été préparés en tant qu'apprentis-enseignants, nécessite le développement d'une réflexivité tout aussi essentielle pour les enseignants que pour les apprenants. En effet, autant le fonctionnement du dispositif lui-même (principes et objectifs fondamentaux mis à l'épreuve du terrain, évolution des technologies) que la place du dispositif au sein de l'institution (réformes, exigences institutionnelles, marginalité persistante des modalités de travail en CRL par rapport aux autres enseignements universitaires, structure Lansad) et que la place et le rôle de chaque enseignant, à titre individuel, au sein du dispositif nécessite une période d'adaptation et d'appropriation. Déconstruction/reconstruction de leurs représentations de ce qu'est apprendre et enseigner demande une distance critique alliée à une prise de conscience de leurs pratiques effectives, et engendre une évolution de leur posture professionnelle au contact du dispositif. Ils se trouvent ainsi dans une position particulière, dans la mesure où ils sont des usagers des CRL pour exercer leur métier et le faire évoluer.

LES ACTEURS INSTITUTIONNELS

Outre les acteurs bien visibles sur le terrain que sont les étudiants et les enseignants, d'autres acteurs comme les moniteurs[15], les personnels des services techniques et des secrétariats (propres au CRL et de scolarité) sont indispensables au fonctionnement d'un tel dispositif. Le financement, le recrutement des personnels, les orientations pédagogiques dépendent fortement des acteurs politiques de la gouvernance. Pour exemple, la fusion des trois universités, comme l'avait fait à l'époque, la création du Pôle universitaire européen, génère des restructurations et donc une réflexion sur la politique des langues à l'université.

C'est donc sur un terrain particulier, marqué par l'histoire de sa création et de son développement que va se dérouler ma recherche.

[15] Étudiants recrutés pour assurer une présence dans les CRL et seconder les enseignants dans les tâches matérielles.

CHAPITRE 2
Cadre théorique

L'intitulé de mon travail de recherche convoque la notion de posture mais, comme je l'ai précisé dans l'introduction générale, celle-ci n'est pas encore stabilisée dans la littérature scientifique à ce jour. En m'appuyant sur les travaux de Lameul (2006a, 2006b, 2008) je vais dans un premier temps étudier l'utilisation du terme dans certains travaux de recherche pour construire une définition qui servira ma recherche. J'apporterai ensuite quelques précisions sur les notions connexes de croyances enseignantes et de l'articulation croyances/pratiques.

2.1 La notion de posture : usages et proposition de définition

La notion de posture est au cœur de mon travail, mais, comme je l'ai déjà mentionné plus haut, bien qu'elle soit souvent utilisée dans les sciences de l'éducation, elle est susceptible de glissements et de variations sémantiques constants et je n'ai pas trouvé dans les références de conceptualisation sur laquelle m'appuyer. Cette difficulté a été soulevée précédemment par Lameul qui a conclu à la « non-existence conceptuelle » de la notion de posture et en a proposé sa propre définition[16] :

> « Pour nous, la posture sera la manifestation d'un état mental, façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification ». (2006a, p. 112).

Cette définition a servi de point de départ à ma réflexion, mais ne m'a pas semblé suffisante pour assoir mes observations des postures des enseignants concernés par ma recherche. Quelle est exactement la nature de la posture ? Si elle est « manifestation », alors elle est de l'ordre du sensible. Mais elle est manifestation d'un état mental, elle est donc aussi directement liée à la pensée. Comment peut-on l'appréhender ? Par le biais de l'état mental dont elle est la manifestation ? Par les actions dans lesquelles elle s'exprime ? Ou par les deux ? Autant de questions auxquelles je ne parvenais pas à répondre. J'ai donc éprouvé le besoin de creuser plus avant et de ce fait, préciser ce que j'entendais par « posture » est devenu l'une des étapes de ma recherche, qui sera présentée dans ce chapitre. La première phase de mon travail a consisté en une étude de l'utilisation du terme, dans le domaine général d'abord, puis dans celui des sciences de l'éducation. J'ai ensuite discuté la définition de Lameul et en ai proposé une réécriture.

[16] Lameul a construit sa définition de la posture sur les usages du terme qu'elle a relevés et étudiés ainsi que sur l'étude de notions connexes
(mode de travail pédagogique, styles d'enseignement, habitus, attitudes).

2.1.1 Le terme « posture » dans l'usage commun

Pour mesurer l'étendue du champ sémantique du mot « posture » j'ai effectué une compilation de définitions prises dans plusieurs dictionnaires français et anglais. J'ai récapitulé et synthétisé cette compilation dans le tableau ci-dessous[17] ; les termes et expressions surlignées dans le tableau correspondent à des thèmes récurrents dans les définitions consultées : **le corps**, **l'esprit**, **un comportement/une attitude visible**, **la singularité**, **autrui**, **la volonté** et **la place dans la société**.

FIGURE 1 — COMPILATION DE DÉFINITIONS DU TERME «POSTURE»

Source	Définition
Dictionnaire de l'Académie, 9e édition	Attitude du corps, position Fig. Situation morale, sociale ou matérielle Par ext. Attitude, conduite avantageuse que l'on adopte devant autrui, souvent de façon ostentatoire.
Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales	A. –Attitude, position du corps, volontaire ou non, qui se remarque, soit par ce qu'elle a d'inhabituel, ou de peu naturel, de particulier à une personne ou à un groupe, soit par la volonté de l'exprimer avec insistance Synon. attitude, contenance, maintien, pose B. –Au fig., littér. 1. Attitude morale de quelqu'un. Synon. comportement, (ligne de) conduite 2. Situation morale, politique, sociale, économique de quelqu'un. Synon. condition, état, position
Le Grand Robert 2010	1 Didact. Attitude particulière du corps (→ Attitude, maintien, position). Cour. Attitude peu naturelle, ou position inattendue, choquante, indécente. 2 Fig. (Vieilli ou littér.). Situation d'une personne (par rapport à l'opinion). → Condition, position, situation (vieilli ou littér.). 3 Littér. Attitude d'esprit.
Nouveau Littré	1° Manière dont on pose, tient le corps, la tête, les membres. 2° Fig. État où l'on est par rapport à sa fortune, à sa condition. Synonyme POSTURE, ATTITUDE. Attitude est, d'origine, un terme d'art ; posture est un terme du langage ordinaire. L'attitude est pittoresque et essentiellement relative au beau ; la posture est relative à la commodité.
CRISCO	Synonymes : attitude, tenue, position, assiette, contenance, situation, geste, maintien, pose, comportement

[17] L'intégralité des définitions compulsées figure dans l'annexe numérique 1

Merriem-Webster Online Dictionary	1 a : the position or bearing of the body whether characteristic or assumed for a special purpose 2 : state or condition at a given time especially with respect to capability in particular circumstances 3 : a conscious mental or outward behavioral attitude b : the pose of a model or artistic figure
The Free Dictionary	1. a. A position of the body or of body parts: a sitting posture. b. An attitude; a pose: assumed a posture of angry defiance. 2. A characteristic way of bearing one's body; carriage: stood with good posture. 3. Relative placement or arrangement: the posture of the buildings on the land. 4. A stance or disposition with regard to something: «Those bases are essential to our military posture in the Middle East» (Gerard Smith). 5. A frame of mind affecting one's thoughts or behavior; an overall attitude.
Cambridge Advanced Learner's Dictionary	(POSITION OF BODY) the way in which someone usually holds their shoulders, neck and back, or a particular position in which someone stands, sits, etc. (OPINION) a way in which a government or other organization thinks about and/or deals with a particular matter

Cette compilation de définitions m'a conduite aux remarques suivantes :
– La notion de posture renvoie au corps et à l'esprit.
Toutes les définitions, y compris les définitions anglaises et les synonymes mentionnés, indiquent les deux significations du terme posture :

- la position/disposition du corps est le sens premier du terme. Dans le sens commun, la posture est donc essentiellement du côté de la manifestation, de l'observable ;
- la position/disposition de l'esprit vient comme sens second ou figuré, ce qui inscrit également la posture dans le domaine de l'intime. Toutefois, ce n'est pas avec un sens strictement intellectuel ; la posture n'est pas un ensemble d'idées purement abstraites, mais d'idées perceptibles à travers un comportement, une attitude, une ligne de conduite de l'individu. Ce qui indirectement ramène la posture vers la manifestation et l'observable.

Le terme « posture » a donc une double signification au propre (une dénotation anatomique d'attitude, de position du corps) et au figuré (une référence à l'attitude morale, la condition sociale, politique ou économique de quelqu'un).

– La notion de posture va de pair avec celle de singularité.
  La posture s'écarte parfois de la norme : elle peut être ostentatoire, inhabituelle, peu naturelle, particulière, inattendue etc. Cet écart est en général librement choisi par l'individu, mais il peut aussi lui être imposé par l'environnement ou les circonstances.

– La posture est sociale.
  La posture d'un individu l'inscrit dans la société, elle le positionne socialement ou économiquement par exemple.

– La posture est doublement subjective.
  La posture n'est pas un absolu, elle inscrit un individu dans la société et de ce fait, renvoie non seulement à l'individu lui-même mais aussi à la manière dont cet individu est perçu par la société. Par conséquent, la singularité d'une posture ne renvoie pas uniquement à la position/prise de position d'un individu dans une situation particulière, elle renvoie aussi à la perception de cette posture par autrui. Une posture porte implicitement en elle la manière dont un sujet souhaite agir sur ou faire réagir autrui et aussi la manière dont un autre sujet perçoit cette intention.

En résumé, le résultat de l'analyse de ces définitions dans l'usage commun indique que la posture n'est ni de l'ordre de l'idée stricto sensu, ni de l'ordre du comportement exclusivement ; les deux dimensions entrent en jeu quand il est question de posture. Par ailleurs, la posture est sociale par essence : elle renvoie à l'inscription singulière d'un individu dans un environnement et à sa relation à autrui.

2.1.2 Les usages dans le domaine des sciences de l'éducation et de la sociologie de l'éducation

Pour analyser l'usage fait du terme « posture » dans les domaines des sciences et de la sociologie de l'éducation, j'ai parcouru la littérature scientifique à l'aide d'outils numériques. Je me suis focalisée sur la littérature francophone parce que le terme « posture » qui existe en anglais avec un sens proche de celui du terme français dans l'usage commun, n'est pas utilisé par les chercheurs en sciences de l'éducation de langue anglaise.

Pour repérer le terme, je me suis servie de moteurs de recherche, de différents outils de recherche documentaire et de consultation de documents en ligne :
– Google
– Google Scholar
– Google Books
– le site du Sudoc
– l'archive ouverte HAL (Hyper Articles en Ligne)
– le portail Cairn.info
– la base Francis
– les bibliographies et références de ma revue de la littérature.

J'ai ainsi observé une centaine d'occurrences du terme entre les années 2002 et 2013, chez une dizaine de chercheurs en sciences de l'éducation et en sociologie de l'éducation. Je parle d'occurrences et non d'utilisations, car il s'est avéré qu'un même auteur pouvait, dans un même document, utiliser le terme avec des acceptions différentes, rarement précisées et souvent floues. J'ai étudié ces occurrences dans le but de mettre en évidence des constantes me permettant de regrouper les utilisations sémantiquement proches du terme, opération qui s'est avérée plus difficile que je ne le pensais tant les acceptions étaient diverses, voire confuses. Toutefois, il m'est progressivement apparu qu'elles renvoyaient toutes à l'inscription de l'enseignant dans un ensemble de rapports : rapport au métier, rapport au savoir, rapport à soi en tant qu'enseignant, rapport à autrui en tant qu'apprenant. Les lignes suivantes présentent quelques-unes des occurrences du terme sur lesquelles je me suis appuyée pour proposer ma réécriture de la définition de Lameul (2005). L'ordre dans lequel ces occurrences sont présentées n'est pas hiérarchique.

POSTURE ET RAPPORT À SOI EN TANT QU'ENSEIGNANT

Ma recherche du terme posture dans la littérature des sciences de l'éducation m'a conduite vers Perrenoud qui l'utilise dans l'expression « posture réflexive » décrivant la disposition des enseignants à interroger leur activité professionnelle. Chez Perrenoud la posture réflexive est conçue comme « une disposition - acquise - à réfléchir sur sa propre manière de faire, donc aussi de raisonner, de décider » (2013, p.81). Il n'est pas question ici de la réflexion de l'enseignant avant ou dans l'action d'enseignement, mais bien de la réflexion, à un deuxième niveau, de l'enseignant sur sa manière de penser, d'être, d'agir, d'interagir et de ressentir dans l'exercice de son activité professionnelle. Perrenoud insiste sur le fait que la posture réflexive n'est pas inhérente à l'activité enseignante, c'est un travail introspectif qui ne va pas de soi, et qui n'est pas également développé par l'ensemble des enseignants. Pour certains ce « regard lucide du sujet sur son propre fonctionnement » (*op. cit.* p. 82) est une composante majeure de leur identité professionnelle et pour d'autres, il s'agit d'une activité très secondaire. Perrenoud parle d'une « disposition » de l'enseignant, ou encore de son « rapport à la réflexion sur sa propre activité » et que je propose de nommer le rapport à soi en tant qu'enseignant ; ce rapport étant propre à chaque enseignant, il constitue donc l'une des facettes singulières de sa posture professionnelle. Je retiens cette notion de singularité pour la définition que je propose plus loin.

Pour Perrenoud, le retour analytique et critique de l'enseignant sur lui-même concerne sa pensée, son action et les liens entre les deux. Perrenoud a notamment montré l'importance de la posture réflexive qui permet aux enseignants de comprendre certains de leurs fonctionnements qui échappent à leur conscience et qui relèvent d'une forme d'habitus professionnel (2001). Il s'appuie, entre autres, sur les travaux de Piaget (1974a, 1974b) et de Vergnaud (1995, 1996) sur l'inconscient pratique ; sur ceux de Vermersch sur l'action préréfléchie et l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; Vermersch & Maurel, 1997) ; sur ceux de Clot (2000 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000) sur l'analyse de l'activité, de Le Boterf (1994) sur les compétences et la mobilisation de ressources cognitives en partie inconscientes ou encore de Bourdieu (1980) sur l'habitus et l'illusion de l'improvisation. Perrrenoud arrive

à la conclusion que sa propre action n'est pas transparente pour l'enseignant lui-même et que l'accès aux schèmes qui la sous-tendent est un travail difficile, mais indispensable pour celui qui interroge son identité professionnelle :

> Il est encore plus difficile et inconfortable d'étendre la réflexion à la partie pré réfléchie ou inconsciente de notre action. Nul n'ignore que ce qu'il fait est, en dernière instance, l'expression de ce qu'il est. Nul n'est entièrement aveugle à l'intérêt qu'il aurait à avoir accès à la grammaire génératrice de ses pratiques les moins réfléchies. Toutefois, même le praticien le plus lucide préfère interroger ses savoirs, son idéologie, ses intentions plutôt que ses schèmes inconscients. (*Op cit.,* 2001).

Pour construire ma définition, je retiens de cette lecture de Perrenoud que l'action d'un enseignant n'est pas transparente pour lui-même, qu'elle comporte une part pré-réfléchie et inconsciente qui lui échappe et qu'il ne peut faire émerger que par la réflexivité et l'introspection.

POSTURE ET RAPPORT AU MÉTIER

Jellab (2006) utilise le terme posture quand il interroge la formation des enseignants novices et évoque la construction de leur identité professionnelle :

> « Aussi, c'est le rapport aux savoirs enseignés qui constitue l'objet de notre recherche. Ces savoirs ne se limitent pas aux disciplines enseignées mais s'inscrivent dans une certaine conception de ce que l'on est censé enseigner au regard de finalités, de buts et de mobiles. En ce sens, les savoirs enseignés sont d'abord des savoirs à enseigner et impliquent la construction d'une posture « professionnelle » inscrite dans un contexte de formation (l'IUFM) et d'apprentissage du métier (en établissement scolaire). » *(Ibid.).*

Jellab ne précise pas clairement ce qu'il entend par « posture professionnelle », mais il la relie à la « conception de ce que l'on est censé enseigner au regard de finalités, de buts et de mobiles ». Pourquoi enseigner ce que l'on enseigne ? Quel sens donne-t-on soi-même aux savoirs que l'on enseigne ? Pourquoi enseigne-t-on ce que l'on enseigne ? Pourquoi enseigne-t-on ? Chez Jellab, la posture professionnelle est un jeu de rapports à ... : de rapport à soi en tant qu'enseignant, de rapport au savoir, de rapport aux contenus d'enseignement entre autres. Il souligne par ailleurs qu'à l'entrée dans le métier, les enseignants sont obligés de complètement (re)construire leur identité professionnelle. Le recrutement des enseignants s'appuie sur des savoirs disciplinaires et les stagiaires construisent dans un premier temps leur qualification sur la maîtrise de ces savoirs, qualification qu'ils vont devoir réorienter vers la pratique pédagogique : « Il ne s'agit plus d'apprendre mais de créer pour autrui des situations favorables à l'apprentissage» (*op. cit*.). Jellab fait un parallèle intéressant entre l'enseignant et le médecin qui, lorsqu'il commence à exercer sa profession, passe de l'autre côté du miroir pour observer ses patients (*op. cit*., p. 29). Ce faisant, il effectue un changement de posture qui n'est pas seulement lié au savoir acquis pendant ses études, mais aussi à une conversion identitaire qui implique un changement de soi, de sa vision du monde et des autres. La notion de posture est ici aussi associée au rapport à soi en tant qu'enseignant et aux autres en tant qu'apprenants.

Je retiens donc de la lecture de Jellab, la possibilité d'envisager la posture comme un jeu complexe de rapports de l'enseignant aux savoirs, au métier, à soi en tant qu'enseignant et aux autres en tant qu'apprenants.

Deauvieau (2004, 2007) a également étudié le rapport au métier des enseignants à leur entrée en carrière. Il s'est notamment intéressé à la manière dont se répondent pratiques professionnelles et postures professionnelles, constitutives du style enseignant qu'il définit comme suit :

> J'entends par style enseignant à la fois les comportements en classe – les pratiques professionnelles – mais aussi les les manières de définir le métier, de se positionner face aux évolutions institutionnelles et aux principes éthiques ou politiques du métier – ce que j'appellerai les postures professionnelles. (2004, p. 6).

Deauvieau a mis les pratiques et les postures en regard. Il s'est appuyé sur des entretiens avec les enseignants et sur des observations en classe et son travail a mis en évidence que l'on ne pouvait pas déduire les pratiques d'un jeune enseignant à partir des postures professionnelles qu'il énonce dans son discours sur sa pratique :

> L'observation prolongée des comportements des enseignants en classe à partir de catégories d'analyses construites par l'observateur permet de mettre au jour des variations typiques des pratiques enseignantes. Cette approche du métier enseignant est la seule permettant d'atteindre ces variations, puisque les discours sur la pratique et les postures professionnelles ne clivent pas les enseignants selon les mêmes modalités que les pratiques en classe. (2007, p. 117).

Deauvieau ne postule pas que cet état de fait perdure tout au long de la carrière, mais il souligne la nécessité de le vérifier en questionnant l'évolution du rapport entre « pratiques » et « postures » professionnelles au-delà de l'entrée dans le métier :

> Des investigations auprès d'enseignants plus engagés dans la carrière est la seule solution pour évaluer si cette caractéristique des styles enseignants est circonscrite à l'entrée dans le métier ou si au contraire elle perdure. Faute de les avoir menées, il m'est difficile de trancher cette question. (2004, p. 232).
>
> Que se passe-t-il ensuite ? Les savoirs d'expériences élaborés au fil de la carrière, les différentes affectations ou toutes autres dimensions prennent-ils le pas sur le rapport au savoir comme matrice des comportements en classe ? D'autres investigations seraient nécessaires pour répondre à cette question. (2007., p. 117).

Ainsi, s'appuyant sur son travail sur les enseignants novices, Deauvieau met en question la pertinence de nombre de travaux de recherche qui interrogent le métier d'enseignant et qui font implicitement l'hypothèse (sans la vérifier par la suite) que ce que disent les enseignants et ce qu'ils font est en cohérence :

> Les questions posées ici renvoient pour une part à la problématique des typologies enseignantes. En effet, au cours des années 1970 et 1980, le métier enseignant a souvent été appréhendé par le biais d'analyses typologiques. Les résultats obtenus suggéraient de grandes cohérences internes dans les types obtenus, dépassant d'ailleurs souvent le strict registre des pratiques pour englober dans de grandes catégories tant les postures éthiques et politiques que les pratiques elles-mêmes. Ces études étaient cependant surtout menées à partir du recueil des discours des enquêtés et tendaient donc de fait plutôt à postuler qu'à montrer la cohérence interne des pratiques enseignantes[18]. Et si l'on retient les travaux de cette époque basés sur une observation attentive des pratiques enseignantes dans le secondaire, ils plaident tous pour une homogénéité suffisante des pratiques permettant d'élaborer des types enseignants (Demailly, 1984 ; Isambert-Jamati, 1995). C'est bien cette question qu'il convient ici de traiter à nouveaux frais. (*Ibid*., p.111).

[18] Note de Deauvieau dans l'extrait cité : Voir à ce propos la synthèse des typologies enseignantes proposée par Hédoux, (1988).

Il ressort donc des travaux de Deauvieau que pour approcher les styles enseignants (incluant chez lui posture et pratique professionnelles), l'on ne peut s'appuyer sur le seul discours des enseignants, il faut aussi aller voir ce qui se passe dans la classe (qu'il nomme ''l'arène cognitive'') et interroger la cohérence entre les deux. Deauvieau distingue donc en quelque sorte un style enseignant « déclaré » qui se manifeste dans le discours de l'enseignant et son pendant « incarné », qui s'exprime dans sa pratique. Je tiendrai compte de cette distinction dans ma proposition de définition.

Les travaux de Lescouarch (2006) sur la posture d'accompagnement des enseignants chargés d'Aides Spécialisées à Dominante Pédagogique[19] en RASED[20], vont dans le même sens. Pour approcher les pratiques déclarées et effectives[21], celles dont il est aussi question dans mon travail, il a mené des entretiens et diffusé des questionnaires pour les premières et effectué des observations pour les secondes. Ensuite, il a analysé ses données en prenant en compte les niveaux constitutifs des modélisations pédagogiques définis par Meirieu (1994) à savoir les pôles axiologiques, scientifique et praxéologiques. Son travail a mis en lumière que la grande diversité des pratiques déclarées par les enseignants, ne s'est pas retrouvée dans les pratiques observées. Lescouarch a ainsi révélé un écart entre le discours des enseignants sur leurs pratiques et leurs pratiques effectives, décalage dont les enseignants de l'étude n'avaient pas conscience. Il propose des explications dans le détail desquelles je ne vais pas entrer ici ; je vais avant tout retenir la distinction importante de pratique déclarée / pratique effective et de la tension potentielle entre les deux. Il découle des travaux de Lescouarch que pour approcher les pratiques d'un enseignant, et par ricochet sa posture, l'on ne peut se contenter de ses déclarations, il faut aussi le suivre sur le terrain. Je vais tenir compte de ces travaux tant pour ma proposition de définition de la posture enseignante que pour la méthodologie de recherche sur laquelle je vais m'appuyer.

POSTURE ET RAPPORT AUX SAVOIRS

Leclercq et Oudart (2011) ont caractérisé des postures d'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel en fonction des savoirs mobilisés par les enseignants accompagnants. Ils ont d'abord observé les accompagnants, ensuite caractérisé leur posture et finalement proposé trois idéaux-types : la posture normative, la posture dialogique et la posture spéculative. Chaque type répond à une logique différente, en fonction du rapport au savoir développé par l'accompagnant. La posture normative repose sur un souci permanent de l'enseignant d'amener les étudiants à respecter les normes établies pour la rédaction du mémoire professionnel et à faire de ces normes un moyen de sécurisation et un enjeu d'écriture à la fois. La posture dialogique, comme son nom l'indique, favorise le dialogue entre l'enseignant et les étudiants, mêlant activités heuristiques et maïeutiques dans un cheminement commun de l'accompagnant et de l'accompagné basé sur

[19] ASDP

[20] Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté

[21] Lescouarch a travaillé sur les pratiques préconisées, déclarées et effectives, mais seules les deux dernières concernent directement mon objectif de définition de la posture

l'intercompréhension mutuelle. La posture spéculative consiste dans un premier temps à évaluer le potentiel de l'étudiant puis de l'accompagner en l'aidant à apprendre à se servir de lui-même en s'appuyant sur ses motivations et sur ses potentialités. Ces types constituent des idéaux et aucun des accompagnants ne se situe dans une logique exclusive, ils conjuguent les trois logiques à des degrés divers, en fonction de leur rapport au savoir et de leurs convictions. Pour Leclercq et Oudart, c'est la position du curseur entre les trois logiques qui caractérise la posture singulière de chaque accompagnant et son style d'accompagnement. D'une part, la posture d'un enseignant est fortement liée à son rapport aux savoirs (savoirs théoriques et savoirs d'action) et d'autre part, la posture d'un enseignant conjugue souvent plusieurs logiques, ce qui lui confère sa singularité. Dans le domaine des rapports aux savoirs, Mencacci (2007) définit un type de savoirs d'action particuliers qu'elle appelle les ingéniosités éducatives : « Ce sont des savoirs de l'instant, purement pratiques, des savoirs du cœur du métier. Ils sont endogènes, ils ont été inventés, construits, créés, par les praticiens eux-mêmes, avec l'expérience, dans l'action, par l'action et pour l'action et sont partiellement non conscients. Au contraire de savoirs théoriques, académiques, savants, scientifiques, qui eux sont exogènes, pleinement conscients, et sont objets d'appropriation, le plus souvent hors action. ». Lorsqu'un enseignant se trouve dans une situation inédite, qu'il est dans l'incertitude sur la façon d'agir, il va puiser dans une palette de postures possibles. Ainsi, dans la recherche de Mencacci, face à une question imprévue d'un élève, l'enseignant décide de ne pas guider les élèves directement vers la réponse, mais développe une stratégie de détour, les charge eux-mêmes du problème pour les amener progressivement à réorganiser leurs connaissances antérieures. Mencacci dit que dans ce cas l'enseignant « modifie sa posture, cesse provisoirement d'être celui qui dispense le savoir et corrige les erreurs, et partage avec les élèves le pouvoir de la question » (*ibid.* p. 220).

D'après Mencacci, donc, la posture d'un enseignant s'exprime dans sa pratique et particulièrement dans l'instantanéité d'une situation imprévue et inédite. Mencacci évoque la « souplesse dans les postures », en faisant de la souplesse et de la sensibilité aux apprenants et au contexte, l'une des caractéristiques de la posture de l'enseignant.

POSTURE ET RAPPORT À L'AUTRE EN TANT QU'APPRENANT

Selon Barrère (2002), la posture de l'enseignant a une dimension relationnelle inévitable, liée à la massification de l'enseignement qui a amené à l'école une diversité d'apprenants telle (surtout dans leur rapport au savoir) qu'une conception du métier comme l'application pure et simple de méthodes prédéfinies, comme la transmission par un maître érudit de savoirs à des élèves avides de connaissance, n'est plus concevable. Pour Barrère, la posture, dans sa dimension relationnelle, n'est pas de l'ordre de l'intime, mais du social et du rapport à l'autre.

> « Si l'explosion du relationnel dans le métier dépasse à maints égards le simple investissement affectif des enseignants dans les relations avec les élèves, il est sans doute la version la plus simple, pour le moment, d'une posture relationnelle rendue aussi implacablement nécessaire que le postulat désormais classique : « On ne peut pas ne pas communiquer ». Affectives ou non, acceptées ou non, on ne peut pas ne pas définir un style de relation avec les élèves. » (*Op. cit.*, pp. 130−131).

Barrère fait donc de la dimension relationnelle de la posture enseignante, une nécessité implacable et une compétence professionnelle indispensable, qui va bien au-delà de la simple relation affective. Elle emploie une métaphore sportive pour distinguer deux posture observées dans une étude (*op. cit.*, p. 135) : la posture de l'entraîneur qui valorise les progrès, l'amélioration et le travail et la posture de l'arbitre qui juge le résultat. Dans cette métaphore, le terme posture a le sens de rôle que joue l'enseignant, mais de rôle choisi par rapport à un autre possible, et qui implique un parti pris pédagogique fort.

Les travaux de Barrère présentent le rapport de l'enseignant à l'autre en tant qu'apprenant comme l'une des facettes de sa posture.

POSTURE ET RAPPORT À L'ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE

Un numéro de la revue Questions Vives est intitulé « Place et posture de l'enseignant, quelles évolutions ? » (2008) ; que peut-on comprendre de la juxtaposition des termes « place » et « posture » ? Abernot et Audran utilisent le terme posture quatre fois dans l'introduction. La première occurrence sert à évoquer le rôle de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ce rôle est directement relié à l'environnement pédagogique qui, selon son écart par rapport au système traditionnel de transmission des connaissances et selon ses particularités, implique un changement au niveau du rôle des enseignants, de la finalité de leur intervention auprès des apprenants et de la manière dont ils interviennent.

> « Dans l'article de Candas, Poteaux et Triby sur les Centres de Ressources de Langue, il est montré que le système pédagogique, par ses aspects matériels entre autres, contraint les acteurs à adopter une nouvelle posture « on les nomme alors tuteurs, guides, accompagnateurs, conseillers … « » (*op.cit.,* pp. 159-162).

Ici, la notion de posture ne renvoie pas à une prise de position délibérée de l'enseignant, comme chez Deauvieau, mais à un positionnement de l'enseignant contraint par l'environnement. Je retiens de cet usage du terme, que la posture n'est pas du seul fait des croyances et des intentions de l'enseignant mais qu'elle est aussi soumise à des influences et contraintes extérieures.

Les références aux postures mentionnées ci-dessus ne sont pas les seules que j'ai pu observer dans la littérature, mais elles se sont distinguées des autres par un usage plus conceptuel de l'idée de posture ; elles ont néanmoins mis à mal mon projet initial de définition synthétique. J'avais en effet imaginé recouper les différents usages de la notion pour mettre en évidence une sorte de substantifique moelle commune à tous. Cela s'est avéré impossible, tant le terme est utilisé dans toute sa polysémie. Devant cette impossibilité de réduction à l'essentiel, j'ai pris la décision, diamétralement opposée, de proposer une définition plus large, englobant les usages que j'ai observés et construite à partir de l'analyse de la définition de Lameul.

2.1.3 La posture professionnelle enseignante : proposition de définition

Dans les lignes qui suivent, la définition donnée par Lameul (rappelée ci-dessous) sera complétée par les apports présentés ci-dessus.
« Pour nous, la posture sera la manifestation d'un état mental, façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification ». (2006a, p. 112).

Ma première proposition concerne la nature même de la posture. Pour Lameul la posture est une « manifestation », donc de l'ordre de l'agir, de l'observable et du social. Toutefois, mon étude des convocations de la notion dans les références (chez Perrenoud et Deauvieau en particulier) m'incite à inscrire la posture également dans la pensée des enseignants, à la considérer comme une composante à part entière de l'état mental mentionné par Lameul et à ne pas la limiter à la simple manifestation de celui-ci dans l'action. Je suggère aussi une dynamique de la posture qui ne soit pas unidirectionnelle du mental vers l'action, mais fonctionnant également de l'action vers le mental. Si l'on postule avec Lameul que la posture est la manifestation dans l'agir d'un état mental, cela sous-entend que cet état mental est premier et que la posture en découle. Mais, comme le montre Mencacci avec les ingéniosités éducatives, l'action peut questionner, déstabiliser et stimuler la réflexion et donc, par ricochet, également orienter la posture. Je propose donc d'inscrire la posture à la fois dans l'action et dans la réflexion.
Un autre complément que je propose d'apporter à la définition de Lameul s'appuie sur ce que dit Perrenoud de la posture réflexive (2001) comme disposition de l'enseignant réfléchissant à sa propre pratique pour faire émerger ce qui échappe à sa conscience. Les croyances et intentions qui se manifestent dans la posture ne sont pas nécessairement conscientes ; j'ajouterai cette précision dans ma propre tentative de définition.

Ainsi, à partir des recherches que j'ai effectuées sur le terme de posture et sur certains usages qui en sont faits, je propose la réécriture suivante de la définition de Lameul :
La posture professionnelle d'un enseignant est la manière singulière dont il investit sa profession et lui donne corps. La posture englobe l'état d'esprit non permanent façonné par les croyances conscientes et inconscientes de l'enseignant et générant ses intentions ET les manifestations de cet état d'esprit dans ses actions. La posture professionnelle est de l'ordre de l'être, de la manière d'être et de l'agir ; elle peut être approchée par l'analyse du discours de l'enseignant et par sa pratique. Quand elle est appréhendée à travers le discours, l'on parlera de la « posture déclarée » de l'enseignant, quand elle est perçue au travers de sa pratique l'on évoquera alors sa « posture incarnée ». Les postures déclarées et incarnées ne sont pas nécessairement congruentes et donc potentiellement en tension.

Définie ainsi, la posture professionnelle d'un enseignant est un ensemble singulier de positionnements se manifestant dans son discours et dans sa pratique. Ces positionnements s'inscrivent dans un faisceau de rapports de l'enseignant au monde et à la société, à lui-même en tant qu'individu et en tant qu'enseignant, à l'autre en tant qu'individu et en tant qu'apprenant, au métier et à l'institution, aux savoirs, à l'enseigner et à l'apprendre… entre autres. La déclinaison de ce jeu de rapports en croyances et en actions, singulière pour chaque enseignant, constitue selon moi, sa posture. Déclinaison dont les nombreuses facettes constituent autant d'entrées possibles pour appréhender la posture sous ses multiples aspects.

Si l'on accepte cette description de la posture enseignante, son inscription à la fois dans la pensée et dans la pratique des enseignants, conduit à interroger la notion de croyances et comment elle s'articule avec la pratique.

2.2 La notion de croyances et l'articulation croyances/pratiques

La pensée enseignante[22] est difficile à appréhender parce qu'elle relève de l'intimité des enseignants et ne peut être appréhendée directement. Borg la définit comme: « […] the unobservable dimension of teaching – what teachers know, believe, and think." (2003, p. 82) et pour Freeman il s'agit de « the hidden side of the work » (2002). Elle est, de fait, longtemps restée dans l'ombre et ignorée des travaux sur l'enseignement. Le paradigme d'étude de la pensée enseignante est relativement jeune, les paragraphes suivants rappellent les principales connaissances mises à jour sur la pensée des enseignants et son articulation avec la pratique depuis une quarantaine d'années.

2.2.1 La pensée enseignante

L'activité d'enseignement a longtemps été considérée et étudiée sur un plan comportemental et observable selon une conception linéaire de type processus-produit (l'enseignant enseigne – l'élève apprend) et, dans l'exercice de son métier, il était attendu de l'enseignant qu'il reproduise les « bonnes pratiques » pour favoriser l'apprentissage. Le paradigme d'étude de la pensée enseignante est relativement récent dans l'histoire de la pédagogie. Borg (2006) place un tournant décisif dans les années 1970, quand l'apport des recherches en psychologie sur l'influence de la pensée sur l'action a orienté l'approche de l'enseignement vers la dimension cognitive. Dès lors, l'enseignant n'était plus considéré comme un agent qui suit des exemples et applique des consignes, mais comme un sujet pensant et actif, amené à prendre des décisions en fonction de situations et de contextes particuliers. Et donc, pour comprendre ce qui était en jeu dans le processus d'enseignement-apprentissage, il fallait aussi aller voir du côté de ce qui ne se voit pas et qui se passe dans la tête des enseignants, du côté de leurs croyances et des processus cognitifs qu'ils mettent en œuvre.

Dans une note de synthèse (Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2010), sur laquelle ce paragraphe s'appuie largement, les auteurs font remarquer que la terminologie utilisée dans les études sur ce que pensent les enseignants foisonne de termes différents et difficilement différenciables : « théories personnelles, perspectives, conceptions, préconceptions, théories implicites, perceptions, attitudes, dispositions…. ». Crahay *et al.* retiennent le terme générique de « croyances » que j'utiliserai selon la même acception dans mon travail : « le concept de croyances des enseignants renvoie à des contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou des concepts pouvant prendre la forme de propositions ou d'assertions. » (*op. cit.* p.2). Ils apportent les précisions suivantes sur la notion :

[22] 'Teacher cognition' dans les références anglophones

● Les connaissances constituent une classe particulière de croyances.

Les croyances et les connaissances ont un statut épistémique différent. Les connaissances supposent un accord intersubjectif fondé sur des preuves et/ou des arguments ; les croyances, même quand elles sont partagées, ne sont ni prouvées, ni justifiées et renvoient plutôt à des suppositions ou à des idéologies. Toutefois, la limite entre croyances et connaissances n'est pas facile à déterminer et de nombreux spécialistes proposent de ne pas faire la distinction et c'est pourquoi ils suivent la proposition de Kagan (1992) qui consiste à considérer les croyances des enseignants comme une forme de connaissances personnelles qui sous-tendent leur pédagogie personnelle.

> « La pédagogie personnelle mélange des éléments tirés de l'expérience propre de l'enseignant, d'autres inspirés du sens commun de la communauté enseignante ou, plus largement, de la communauté culturelle à laquelle il appartient, et d'autres encore venant de théories scientifiques, psychologiques, linguistiques, etc. Dans cette perspective, les connaissances constitueraient un sous-ensemble des croyances des enseignants, sous-ensemble caractérisé par le fait qu'il regroupe des assertions soutenues par des preuves empiriques et une argumentation logique. » (*Op. cit*., p.3).

● Il existe différentes catégories de croyances des enseignants.

La typologie de Borko et Putnam (1996) en distingue trois : les croyances et connaissances pédagogiques générales (les savoirs et conceptions de l'enseignant concernant l'enseignement, l'apprentissage et les apprenants), les croyances et connaissances disciplinaires (concernant la matière enseignée) et les croyances et connaissances pédagogiques de contenu (les croyances disciplinaires médiatisées par les croyances pédagogiques générales pour en favoriser l'enseignement).

● Les croyances sont de natures diverses et s'expriment de différentes façons.

> « Elles s'expriment sous forme de métaphores (8)[23], d'actions ou de paroles. Leur nature relève autant de l'image mentale que d'idées ou de propositions, implicites ou explicites conscientes ou inconscientes, inférées à partir de ce que les enseignants disent ou font, celles-ci pouvant être précédées par la phrase « Je crois que… » dans le cas où elles sont de nature déclarative. » (Crahay et al., 2010, p. 87).

Cette précision sur la nature des croyances étaye la définition de la posture proposée dans le chapitre précédent, comme étant la manifestation des croyances conscientes et inconscientes et leur manifestation dans les actions.

[23] (8) Note des auteurs : Les idées, croyances et concepts qui règlent notre pensée ne sont pas de nature purement intellectuelle. Selon Lakoff (1985) en particulier, ils prennent souvent la forme de métaphore. Dans *Les métaphores dans la vie quotidienne*, il montre que nous n'avons pas conscience de notre système conceptuel ; celui-ci s'exprime notamment au travers de métaphores, ce qui l'amène à proposer la notion de « métaphore conceptuelle ». L'idée est donc qu'en utilisant ou en choisissant telle métaphore plutôt que telle autre, un sujet dévoile une part du système conceptuel qui structure sa pensée. Partant de là, des chercheurs ont eu recours à cette technique pour étudier les croyances des enseignants en leur soumettant des métaphores (« À la naissance, l'esprit est un écrin vide… » ; « L'enfant est une belle plante qu'il convient de couvrir de soins attentifs ») et en leur demandant lesquelles ils privilégient.

● Les croyances remplissent des fonctions.

Crahay *et al.* se réfèrent aux travaux d'Abric sur les représentations sociales (1994) et attribuent aux croyances les fonctions suivantes :

– des fonctions de savoir (elles cherchent à donner un sens aux expériences vécues),
– des fonctions d'identité (elles permettent aux individus de se situer dans le champ social),
– des fonctions normatives (elles orientent les comportements, les actions et les pratiques en définissant ce qui est licite, tolérable, inacceptable, pratique…),
– des fonctions justificatrices (elles justifient des comportements auxquels elles président).

● Le système de croyances d'un enseignant n'est pas toujours cohérent et peut relever d'approches pédagogiques différentes (Issaieva & Crahay, 2010 ; Van Driel, Bulte, & Verloop, 2007).

● Les croyances des enseignants sont modifiables, mais le processus ne va pas de soi, Crahay *et al.* vont jusqu'à dire qu'il requiert des circonstances exceptionnelles (*op. cit.* p. 23). Ils pointent comme conditions favorables au changement le long terme et l'équipe en tant que communauté de dialogue, c'est-à-dire l'expérience, plutôt que la formation initiale. Knowles (1992) et Pajares (1992) ont montré, chez les futurs enseignants, le très fort impact des croyances forgées à partir des modèles rencontrés pendant leur propre expérience d'apprenants. Ces croyances précoces sont persistantes et agissent comme des filtres sélectifs sur les nouvelles informations, elles perdurent malgré des explications contradictoires ou des explications scientifiquement fondées (Schommer 1990). Richardson et Placier (2001) ont montré que les croyances des enseignants novices évoluaient peu pendant leur formation initiale. Richardson (1996) lie cette difficulté de modifier les croyances des étudiants en formation initiale au manque de pratique des étudiants qui ne parviennent pas à faire le lien entre croyances et pratiques. Elle a par ailleurs constaté que l'évolution des croyances était plus facile dans les programmes menés avec des enseignants plus chevronnés et quand ils étaient incités à faire un lien entre leurs croyances et leurs pratiques. Elle insiste sur le fait que les croyances sont largement implicites et donc qu'une étape d'explicitation, de prise de conscience est indispensable. Selon la chercheure : « La connaissance pratique, profonde, tenue par les enseignants expérimentés est fortement liée à l'action, et c'est cette action qui est perçue par les enseignants comme étant le centre d'intérêt du changement. » (*op. cit.* p. 114). Cette distinction entre enseignants débutants et expérimentés en ce qui concerne l'évolution des croyances est signalée dans d'autres articles de synthèse (Basturkmen, 2012 ; Borg, 2003). Dans leur note, Crahay *et al.* arrivent à la conclusion suivante :

> En définitive, la principale évolution que subissent les croyances et les connaissances des enseignants en cours de carrière procèderait de leurs mises en acte. Pour les praticiens, il s'agirait moins de changer de croyances pour aller vers des idées plus justes, plus validées, que d'aller vers des croyances de plus en plus « encapsulées » dans l'action afin de rendre celle-ci de mieux en mieux adaptée au contexte d'enseignement. (Op. cit. p. 116).

En écho et en complément à la synthèse de Crahay *et al.*, voici la liste des 16 hypothèses fondamentales dressée par Pajares (1992, pp. 324–326) et signalée par Borg (*op. cit.*, p. 26) comme toujours pertinente en 2006 :

1. Beliefs are formed early and tend to self-perpetuate, persevering even against contradictions caused by reason, time, schooling, or experience.
2. Individuals develop a belief system that houses all the beliefs acquired through the process of cultural transmission.
3. The belief system has an adaptive function in helping individuals define and understand the world and themselves.
4. Knowledge and beliefs are inextricably intertwined, but the potent affective, evaluative, and episodic nature of beliefs makes them a filter through which new phenomena are interpreted.
5. Thought processes may well be precursors to and creators of belief, but the filtering effect of belief structures ultimately screens, redefines, distorts, or reshapes subsequent thinking and information processing.
6. Epistemological beliefs play a key role in knowledge interpretation and cognitive monitoring.
7. Beliefs are prioritized according to their connections or relationship to other beliefs or other cognitive and affective structures. Apparent inconsistencies may be explained by exploring the functional connections and centrality of the beliefs.
8. Belief substructures, such as educational beliefs, must be understood in terms of their connections not only to each other but also to other, perhaps more central, beliefs in the system.
9. By their very nature and origin, some beliefs are more incontrovertible than others.
10. The earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter. Newly acquired beliefs are most vulnerable to change.
11. Belief change during adulthood is a relatively rare phenomenon, the most common cause being a conversion from one authority to another or a gestalt shift. Individuals tend to hold on to beliefs based on incorrect or incomplete knowledge, even after scientifically correct explanations are presented to them.
12. Beliefs are instrumental in defining tasks and selecting the cognitive tools with which to interpret, plan, and make decisions regarding such tasks; hence, they play a critical role in defining behavior and organizing knowledge and information.
13. Beliefs strongly influence perception, but they can be an unreliable guide to the nature of reality.
14. Individuals' beliefs strongly affect their behavior.
15. Beliefs must be inferred, and this inference must take into account the congruence among individuals' belief statements, the intentionality to behave in a predisposed manner, and the behavior related to the belief in question.
16. Beliefs about teaching are well established by the time a student gets to college.

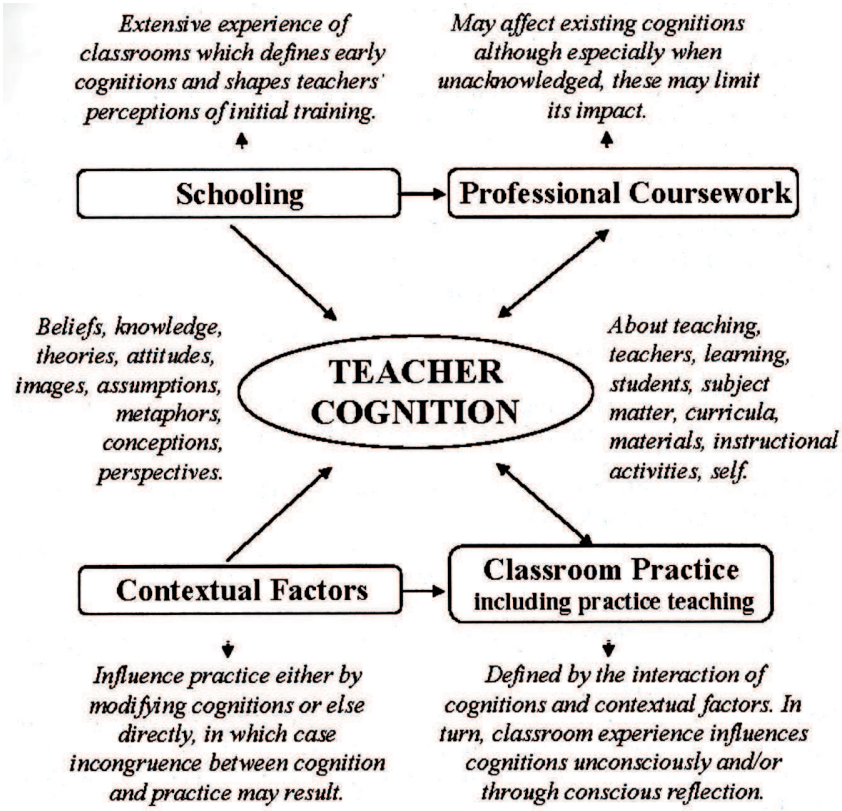
S'appuyant sur sa première revue de la littérature de 2003 sur la pensée enseignante en général (teacher cognition) et sur une deuxième qu'il a menée en 2006 sur la pensée des enseignants de langues[24], Borg propose la modélisation de la pensée des enseignants de langue ci-dessous, qu'il appuie sur les affirmations suivantes (*ibid.,* pp. 272-83) :

– La pensée des enseignants de langues n'est pas différente de celles des autres enseignants : elle a une visée pratique, elle est singulière, souvent tacite, systématique et dynamique ;
– elle sous-tend la pratique enseignante de manière pré, inter et postactive, non linéaire (pensée et pratique ne sont pas nécessairement congruentes) et bidirectionnelle (pensée et pratique s'influencent mutuellement) ;
– elle est soumise, tout comme la pratique, aux influences du contexte social, institutionnel, pédagogique et physique ;
– elle se construit de façon durable et persistante pendant l'expérience de l'enseignant en tant qu'apprenant, avant son entrée dans le métier ;

[24] Ces deux travaux de synthèse s'appuient sur une consultation de 180 études en tout, menées entre 1976 et 2006

– il est important, en formation initiale et continue des enseignants, de travailler sur leurs croyances (les rendre explicites et les mettre en question) pour faire évoluer leurs pratiques ;
– pensée et pratique n'évoluent pas nécessairement de manière concomitante, l'une n'implique pas nécessairement l'autre ;
– des pratiques semblables ne réfèrent pas nécessairement à des croyances similaires et inversement, une même croyance peut conduire à des pratiques différentes ;
– elle englobe, selon lui, l'étude de ce que les enseignants font sur le terrain.

FIGURE 2 — ÉLÉMENTS ET PROCESSUS EN JEU DANS LA PENSÉE ENSEIGNANTE



Cette modélisation met en évidence l'interaction et l'influence réciproque entre la pensée et la pratique des enseignants, dont il va être question dans les paragraphes suivants.

2.2.2 L'articulation entre croyances et pratiques

Une fois connue et reconnue, la dimension cognitive de l'activité enseignante est devenue un élément essentiel de la compréhension de sa pratique. L'idée d'une relation linéaire et unidirectionnelle de la pensée vers la pratique n'a pas tenu longtemps et il a été montré que la relation entre les deux était bien plus complexe. Ainsi, dans la note de synthèse mentionnée plus haut, Crahay *et al.* relèvent une palette d'opinions très diverses sur la question de l'articulation pensée/pratique, plus ou moins consensuelles, voire diamétralement opposées. Certains la postulent, d'autres la contestent, d'autres encore affirment un lien conditionnel entre les deux. Parmi ces derniers, l'approche de Leuchter est particulièrement intéressante dans la perspective de mon étude en ce sens qu'elle relie directement l'évolution des croyances à leur mise en actes. Leuchter (2009, cité par Crahay et al., 2010) décrit cette évolution sur quatre continuums : du systématique au situé, de l'explicite à l'implicite, du déclaratif au procéduralisé et du scientifiquement fondé aux éléments basés sur l'expérience personnelle et professionnelle. Selon la chercheure, les enseignants sont en contact (par les lectures qu'ils font) avec des savoirs disciplinaires, pédagogiques et psychologiques, stables et consensuels, issus de la recherche. Ces savoirs peuvent être assimilés au fil de l'expérience, ils « muent », « s'ancrent » dans les situations et « s'encapsulent » dans les pratiques des enseignants. Selon Leuchter, l'une des caractéristiques du savoir professionnel des enseignants expérimentés est qu'il devient, au fil temps, essentiellement un savoir d'expérience, enraciné dans les cas particuliers.

Dans son travail autour de la pensée des enseignants de langues et de ses liens avec la pratique, Borg (2006) a souligné la grande diversité des angles d'étude, des concepts invoqués et des méthodologies employées, qui rend le travail de synthèse difficile. Il a néanmoins réussi à les regrouper sous plusieurs grands axes que je vais reprendre ci-dessous, dans les grandes lignes.

– Les décisions pédagogiques que les enseignants de LV2[25] prennent sur le terrain[26] sont essentiellement motivées par la volonté de favoriser l'apprentissage et de faciliter le contact des apprenants avec la langue, par le déroulement temporel des cours (rythme et durée), par un souci d'efficacité en lien avec leurs croyances et connaissances.
– Les enseignants sont souvent confrontés à des situations imprévues qui les amènent à prendre des décisions dans le vif de l'action, parfois à adopter des attitudes qui vont à l'encontre de leurs croyances, comme revenir à des pratiques plus centrées sur l'enseignant par exemple. Les facteurs qui sont à l'origine de ces situations d'improvisation sont essentiellement liés aux apprenants : des difficultés non anticipées par l'enseignant (de compréhension ou de réalisation des tâches) ou le manque d'intérêt et d'implication de la part des apprenants. Les recherches compulsées par Borg (ibid.), ont montré que cette improvisation ne relevait pas d'une faiblesse de la part des enseignants, au contraire, il s'agit d'une capacité d'adaptation nécessaire liée à l'interaction constante entre l'environnement et les choix pédagogiques de l'enseignant.

[25] Langue Vivante 2
[26] Estimées entre 3,48 et 3,77 par minute par Gatbonton (1999)

– La question de l'articulation entre pensée et pratique enseignante se pose à un niveau individuel, mais aussi au niveau d'une équipe. Breen *et al.* (2001) ont montré qu'un même principe pédagogique est mis en œuvre diversement, même chez des enseignants travaillant dans le même environnement. Parallèlement, ils ont mis en évidence que chaque ensemble de pratiques, lié à un principe pédagogique en particulier, se distinguait nettement des autres ensembles de pratiques, liés à d'autres principes. Ils en ont conclu qu'une apparente diversité de pratiques au sein d'une équipe pouvait néanmoins découler d'une pédagogie collective d'équipe, déclinée singulièrement par chaque membre de cette équipe.
– Les recherches sur l'évolution de la pensée enseignante (croyances et pratique) pendant la carrière des enseignants sont moins abondantes que pour les stagiaires. L'une d'entre elles, Freeman (1992, 1993) a montré que la réflexion et la discussion menée avec des enseignants en formation continue, a permis de faire émerger chez eux des croyances implicites, parfois divergentes. Cette prise de conscience et sa verbalisation, leur a permis de faire évoluer et leurs croyances et leurs pratiques. Golombek et Johnson (2004) ont étudié des récits d'expériences vécues qui ont permis aux enseignants impliqués de mieux se connaître en tant que professionnels, d'identifier des contradictions entre leur pensée et leurs pratiques, d'éclaircir des hésitations et ainsi de stimuler et d'alimenter leur développement professionnel. La réflexion critique sur l'action (l'exploration et l'explicitation de l'action vécue), la discussion entre pairs et l'écriture comme tremplins pour le développement professionnel ont été mis en place et étudiés plus récemment, dans le cadre d'un master professionnel préparant aux métiers de la formation par Bertrand, Eneau et Lameul, (2012 ; 2014). Les auteurs ont montré que l'analyse réflexive individuelle et collective constituait un outil puissant pour la construction et la transformation identitaire professionnelle.

Borg (2006) a signalé la grande diversité des angles d'approche de la pensée enseignante, c'est sur le soutien au développement de l'autonomie des apprenants en milieu institutionnel que porte mon étude et dont il va être question dans le prochain chapitre.

2.3 L'accompagnement du développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues en contexte institutionnel

L'autonomie est un concept très large, même ramené au domaine de l'éducation. Des trois modalités d'autonomie générale, langagière et d'apprentissage proposées par Germain et Netten (2004), c'est la troisième qui retiendra mon attention puisqu'elle est en lien direct avec l'objet de ma recherche. En avant-propos, je rappellerai pour mémoire la théorie de l'apprentissage sur laquelle reposent les CRL, en citant Perrenoud (2003) à propos du socioconstructivisme.

> Le constructivisme n'est ni une mode, ni une doctrine. Ce n'est pas non plus, en soi, une démarche pédagogique. C'est une « loi » de l'apprentissage humain, qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré. […] Si le constructivisme a un air militant, c'est parce qu'il combat une représentation du savoir très ancienne et bien ancrée de l'apprentissage humain comme simple transmission, comme écoulement d'un flux d'informations et de connaissances de l'esprit de l'éducateur vers l'esprit de l'apprenant. Bien entendu, le but est bien que, dans

l'esprit de l'apprenant, se trouve au bout du compte un savoir qui lui préexiste et que détient le professeur. Ce qui ne se voit pas, c'est que ce processus s'apparente davantage à une reconstitution qu'à une photocopie.
[…]
Que l'apprentissage passe par l'activité n'est pas une idée neuve. Elle sous-tend les exercices scolaires traditionnels. Elle est, depuis le 19e siècle, au cœur de l'éducation nouvelle et de ce qu'on appelle, justement, les « méthodes actives ». Le constructivisme n'est pas non plus une théorie toute récente, les plus grands psychologues du 20e siècle sont constructivistes : Piaget, Wallon, Vygotsky, Bruner. Les pédagogues et les didacticiens se basent tous, depuis des décennies, sur une vision constructiviste des connaissances et de l'apprentissage. On évoque le socioconstructivisme pour souligner le rôle majeur des interactions sociales et du conflit dit « sociocognitif »[G]. On parle aussi d'autosocioconstruction, pour rappeler que l'apprentissage passe par une auto-organisation. Les théories ne sont donc ni figées, ni unifiées, la recherche et le débat continuent, mais les grandes lignes sont établies depuis longtemps.
[…]
Le constructivisme bien compris a des implications didactiques majeures : nul ne peut mener l'activité de réorganisation du réseau de concepts et de représentations du monde à la place du sujet apprenant. Un enseignant ne peut que stimuler cette activité, lui donner du sens, l'étayer, la rendre plus rapide, plus sûre, moins décourageante. C'est le rôle de la pédagogie et des diverses didactiques des disciplines. C'est le rôle des moyens d'enseignement. C'est le rôle des professeurs. Une « pédagogie constructiviste » n'est rien d'autre que la prise en compte du caractère incontournable de la construction active des savoirs.

C'est de l'une des implications pédagogiques du socioconstructivisme évoquées par Perrenoud dont il va être question dans les lignes suivantes, le soutien des enseignants à l'apprentissage des langues, et à l'apprendre à apprendre, dans une perspective de co-construction des savoirs et des compétences.

2.3.1 L'autonomie dans l'apprentissage des langues en milieu institutionnel

Même si l'apprentissage des langues en autonomie est aussi vieux que l'homme et donc bien plus vieux que l'école, même si encore aujourd'hui l'apprentissage des langues se fait en grande partie en autonomie et en dehors du contexte institutionnel, c'est bien dans le cadre des institutions que s'est développée la théorie de l'apprentissage des langues en autonomie.

LA THÉORIE

En Europe, la question de l'autonomie dans l'apprentissage des langues constitue un domaine de recherche particulièrement fécond depuis une quarantaine d'années, elle a notamment alimenté les travaux du Conseil de l'Europe pour l'élaboration du Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues (CECRL)[27]. La publication du CECRL en 2001 a incontestablement lancé un pont entre cette recherche et le terrain en permettant à des concepts comme le savoir-apprendre ou le développement des aptitudes à apprendre comme leviers de « développement d'un apprentissage plus efficace et plus indépendant »[28]. Ces idées ont ainsi fait leur entrée dans les textes et les programmes officiels. Les travaux du Conseil de l'Europe ont conduit à la publication du texte de Holec (1979b), souvent cité comme le document fondateur

[27] www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp
[28] CERCRL p.85-86
www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

de la réflexion sur l'autonomie dans l'apprentissage des langues[29] définie comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » en termes d'objectifs, de contenus (supports et tâches), de progressions , de méthodes, de déroulement (rythme, moment, lieu) et d'évaluation. Holec (1995) donne les définitions et précisions suivantes :

> **Apprentissage autodirigé**
> Aussi nommé autoapprentissage, c'est un apprentissage dans lequel toutes les décisions menant à la définition d'un programme et à sa mise en œuvre sont de la responsabilité de l'apprenant lui-même. […]
> Un tel apprentissage ne peut être réalisé par un apprenant que si, d'une part, il a acquis la capacité de le faire (ce n'est pas une capacité innée), et si, d'autre part, il dispose des ressources appropriées pour le faire.
>
> **Capacité d'apprendre en autodirection**
> C'est l'ensemble des savoirs et des savoir-faire qui permettent de prendre en charge son apprentissage, avec ou sans aide extérieure.
> Les savoirs constitutifs de cette capacité sont, d'une part, les représentations sur la langue et son fonctionnement […]. Ce sont, d'autre part, les représentations de l'apprentissage (ce qu'est apprendre une langue et ce qu'il faut faire pour apprendre) […].
> Les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre sont des habiletés : habiletés à définir un objectif, à sélectionner des moyens, à évaluer des acquis.
>
> **Apprendre à apprendre**
> C'est acquérir, par une formation appropriée, les savoirs et savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre.
> […]
> Cette acquisition n'est pas réalisée une fois pour toutes ; elle exige entretien et perfectionnement. Dans ces conditions, toute formation à l'apprendre doit être relayée par des ressources spécifiques de soutien, de suivi. De telles ressources pour apprendre à apprendre doivent également faire partie des moyens mis à disposition de l'apprenant qui apprend en autodirection. Elles comportent des ressources humaines, en particulier des intervenants-conseillers, et des ressources matérielles.

À cette définition pragmatique de l'autonomie, Little (1991) a ajouté une dimension psychologique, à savoir la capacité de détachement, de réflexion critique, de prise de décision et d'action indépendante de la part de l'apprenant sur son propre apprentissage. Selon lui, faire du développement de l'autonomie d'apprentissage un objectif explicite de l'enseignement, permet à plus d'apprenants de faire ce que font tous les apprenants qui réussissent : réfléchir aux contenus et aux stratégies et par ce biais prendre le contrôle du processus d'apprentissage (1995, p. 175). Little défend aussi l'idée du lien étroit et de l'influence réciproque entre le développement des compétences langagières et celui de l'autonomie d'apprentissage. Celui qui apprend une langue est utilisateur et apprenant à la fois, « language learner-user », dit Little (2000, p. 15) . Pour lui, les deux (l'apprentissage et l'utilisation de la langue) ne peuvent se développer que par la pratique, il est donc essentiel que la langue cible soit utilisée pendant l'apprentissage (*ibid.,* pp. 15-16).

[29] Holec utilise le terme d'auto-direction, dans le domaine de l'éducation et de la formation, le terme le plus courant est autoformation, mais dans la mesure ou il n'y a pas vraiment de consensus sur la définition de la notion, je vais opter pour l'expression plus englobante d'autonomie dans les apprentissages, à l'instar de Candas (2009).

Little a aussi beaucoup écrit sur la dimension sociale de l'apprentissage d'une langue. D'après Murray (2014) il est le premier à l'avoir envisagée. Pour Little l'apprentissage d'une langue est doublement social. D'une part il souligne qu'une langue a une dimension sociale par essence, elle est enracinée dans le processus d'interaction sociale parce qu'elle est l'outil qui permet cette interaction (*ibid.* p. 19). Et d'autre part il développe l'importance du dialogue pédagogique entre apprenants et enseignants dans le processus d'apprentissage. Il s'appuie sur le concept de zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky pour affirmer la nécessaire dimension collaborative de l'autonomie dans les apprentissages ; l'aide d'un enseignant ou d'un pair plus avancé, permet à l'apprenant de développer ses compétences et de gagner en indépendance (1995, 2000). En conséquence, Little appuie le développement de l'autonomie d'apprentissage sur trois principes pédagogiques fondamentaux : l'implication de l'apprenant, sa réflexivité et l'utilisation de la langue cible. Il incombe donc à l'enseignant qui veut soutenir le développement de l'autonomie de ses apprenants :

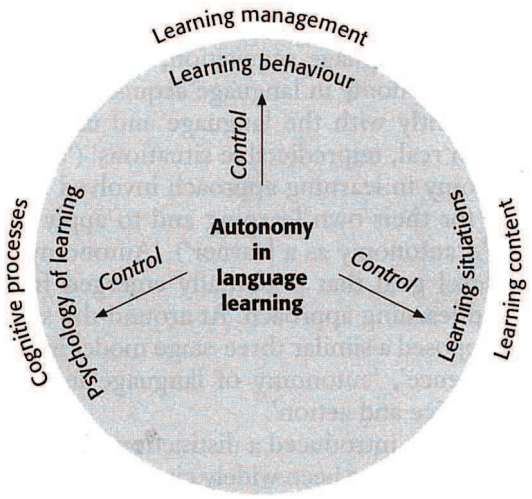
– d'utiliser prioritairement la langue cible dans les échanges et d'en exiger autant des apprenants ;
– d'impliquer les apprenants dans le choix des activités d'apprentissage ;
– de demander aux apprenants de se fixer des objectifs propres ;
– de les inciter à poursuivre leurs objectifs personnels à travers du travail collaboratif ;
– de demander aux apprenants de garder des traces de leurs aprentissages (descriptif de leurs activités, notes, productions etc.) ;
– d'amener les apprenants à régulièrement évaluer leurs progrès (individuellement et par rapport au groupe).

Dans une revue de la littérature publiée en 2011, Benson souligne que malgré l'incroyable abondance de publications sur le sujet, la définition de la notion d'autonomie dans l'apprentissage des langues, tout au moins dans ses principes fondamentaux posés par Holec et Little, est restée relativement consensuelle et stable : l'autonomie suppose que les apprenants prennent leurs apprentissages en main, elle est multidimensionnelle et revêt différents degrés et formes selon les personnes, les environnements et les contextes (2011b). Dans le même texte, Benson remarque aussi que l'évolution la plus nette de la recherche est le glissement vers une approche plus sociale du processus d'enseignement/apprentissage lié, entre autres, à l'apparition de nouveaux espaces d'apprentissage et à la prise en compte de l'interaction entre l'environnement social et les processus cognitifs. Il note aussi que si par le passé la recherche s'intéressait surtout aux situations d'apprentissage hors les murs institutionnels, elle s'intéresse aujourd'hui beaucoup à ce qui se passe à l'intérieur et cette réorientation a conduit à une reconsidération du rôle des enseignants, notamment dans une perspective d'interdépendance avec les apprenants qui sera envisagée plus loin.

Benson préconise de s'appuyer sur une définition simple de l'autonomie bien qu'il s'agisse d'un concept extrêmement complexe car une définition trop complexe, risquerait de ne pas être fonctionnelle. Partant de la définition historique de Holec (1981, p. 3), il remplace la capacité de « *prendre en charge* son propre apprentissage» de la définition Holec par la capacité de « *prendre le contrôle* de son propre apprentissage » et justifie ce choix par le fait que, selon lui, le concept de contrôle est plus facile à étudier empiriquement (parce que plus observable) que celui de prise en charge (2011a, p. 58).

En complément de sa définition volontairement simple de l'autonomie d'apprentissage en langues comme « la capacité à prendre le contrôle de son propre apprentissage », Benson propose d'envisager les différentes formes que peut prendre ce contrôle en l'inscrivant dans trois dimensions interdépendantes. Au contrôle des dimensions organisationnelle et psychologique de Holec et Little, il ajoute celui des contenus. Selon Benson (*op.cit.,* p. 111) et Macaro (2008, pp. 58-59), le choix des contenus par les apprenants eux-mêmes est fondamental et indissociable des deux autres ; il souligne que les apprenants en sont souvent privés (car soumis aux programmes) en milieu institutionnel. Benson schématise ces trois dimensions de la manière suivante :

FIGURE 3 — LES TROIS DIMENSIONS DE L'AUTONOMIE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES SELON BENSON (*op.cit*., p. 61)



Remarque :
Benson précise bien que ce schéma décrit les formes « possibles» de contrôle et que le contrôle effectif exercé par un individu sur son apprentissage ne recouvre pas nécessairement les trois dimensions et s'exprime dans chacune à des degrés divers *(op. cit*., p. 92).

● La dimension organisationnelle des apprentissages

Le contrôle de la gestion de l'apprentissage englobe le planning, l'organisation et l'évaluation de l'apprentissage ; elle répond aux questions « Quand ? », « Où ? » et « Comment ? ». Dans la dimension organisationnelle, Benson fait figurer les stratégies d'apprentissage[30G] telles que les a définies Cohen (1998), à savoir des processus d'apprentissage consciemment choisis par l'apprenant. Pour Cohen, c'est le choix délibéré qui fait du processus une stratégie et constitue donc un levier de contrôle.

[30] Les stratégies d'apprentissages ont été catégorisées de différentes manières, la typologie proposée par Oxford (1990) se trouve en annexe papier 2 p. 230

●● La dimension relative aux contenus d'apprentissage

Cette dimension concerne les interactions de l'apprenant avec son environnement, relatives aux contenus de son apprentissage. Elle répond aux questions « quoi ? » et « pourquoi ? ».

●●● La dimension psychologique

Cette dimension renvoie aux processus cognitifs et métacognitifs qui sous-tendent les comportements observables relatifs à la gestion et aux contenus. Ces processus ne sont pas tous bien connus, Benson en mentionne certains auxquels la recherche s'intéresse particulièrement :

– la mobilisation mentale active des apprenants à l'égard de la langue cible ;
– la réflexion sur la langue, sur les processus d'apprentissage et sur les représentations ;
– la réflexivité du sujet apprenant et se prenant soi-même pour objet d'analyse ;
– les connaissances métacognitives (les connaissances que les individus ont des processus d'apprentissage et aussi d'eux-mêmes en tant qu'apprenants) ;
– le contrôle effectif des processus cognitifs. Benson cite Breen et Mann (1997, p. 141) qui ont montré que les apprenants pouvaient faire semblant d'être autonomes et « revêtir le masque de l'autonomie » quand ils sont contraints par les circonstances.

Pour conclure sur les principes généraux de l'autonomie d'apprentissage des langues, et avant d'évoquer les différentes approches possibles pour favoriser son développement, voici la liste des concepts consensuels par Sinclair :

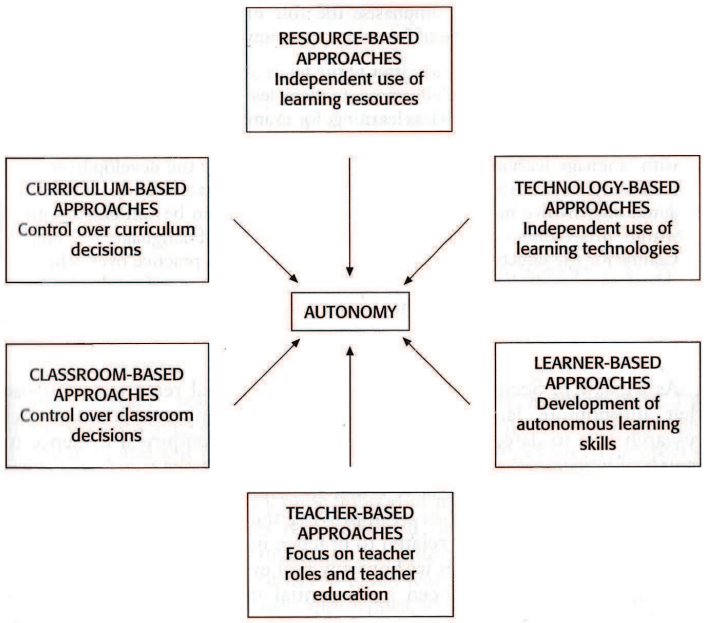
FIGURE 4 — L'AUTONOMIE D'APPRENTISSAGE - CONCEPTS CONSENSUELS (SINCLAIR, 2000)

1	Autonomy is a construct of capacity
2	Autonomy involves a willingness on the part of the learner to take responsibility for their own learning
3	The capacity and willingness of learners to take such responsibility is not necessarily innate
4	Complete autonomy is an idealistic goal
5	There are degrees of autonomy
6	The degrees of autonomy are unstable and variable
7	Autonomy is not simply a matter of placing learners in situations where they have to be independent
8	Developing autonomy requires conscious awareness of the learning process – i.e. conscious reflection and decision-making
9	Promoting autonomy is not simply a matter of teaching strategies
10	Autonomy can take place both inside and outside the classroom
11	Autonomy has a social as well as an individual dimension
12	The promotion of autonomy has a political as well as psychological dimension
13	Autonomy is interpreted differently by different cultures

LES APPROCHES

À la suite de son important travail de synthèse déjà plusieurs fois mentionné, Benson a présenté différentes approches possibles pour permettre et stimuler le développement de l'autonomie d'apprentissage. Il en liste six qui ne sont pas exclusives l'une de l'autre et souvent combinées (2011a, p. 125) :

FIGURE 5 — DIFFÉRENTES APPROCHES POUR FAVORISER L'AUTONOMIE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES AUTONOMY IN LANGUAGE LEARNING AND RELATED AREAS OF PRACTICE (BENSON, 2011A, P. 125)



– Les approches centrées sur les ressources (resource-based approaches) qui permettent à l'apprenant de contrôler librement les ressources qu'il utilise ;
– les approches centrées sur les outils d'apprentissage (technology-based approaches) dans le cadre desquelles l'apprenant contrôle librement les technologies qu'il utilise ;
– les approches centrées sur l'apprenant (learner-based approaches) qui visent à stimuler des modifications comportementales et psychologiques chez l'apprenant (développement des compétences de travail en autoformation) ;
– les approches centrées sur l'organisation et l'évaluation de l'apprentissage en situation de cours (classroom-based approaches) ;
– les approches centrées sur les contenus et les programmes (curriculum-based approaches) qui donnent à l'apprenant la possibilité de négocier les contenus et les méthodes d'apprentissage avec les enseignants ;
– les approches centrées sur l'enseignant qui mettent l'accent sur le rôle des enseignants dans le développement de l'autonomie d'apprentissage et sur l'importance de leur formation.

Comme nous l'avons vu plus haut, les Centres de Ressources de Langues de Strasbourg réunissent dans un même lieu des ressources, des outils, des apprenants et des enseignants qui négocient ensemble l'organisation, les contenus et les démarches ; l'on peut donc dire que toutes les approches listées par Benson sont mises en œuvre dans les CRL. Ce qui distingue tout particulièrement les CRL strasbourgeois de la plupart des autres CRL, est que ce sont des lieux d'enseignement/apprentissage à part entière, ils réunissent apprenants et enseignants dans le cadre de la totalité des « cours » inscrits à l'emploi du temps des étudiants. Pour les besoins de cette recherche je vais focaliser mon attention sur les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage et sur leur interaction dans le processus d'autonomisation.

2.3.2 Le processus d'autonomisation en situation d'enseignement/apprentissage

Les travaux sur l'autoformation se sont longtemps focalisés sur la dimension individuelle de l'autoformation ; nous savons aujourd'hui qu'il existe, dans le processus d'autonomisation, un lien fort entre un individu et son environnement social. L'autonomie se construit aussi par les interactions avec autrui : formateurs, pairs, au sein des dispositifs de formation et en dehors, de manière formelle et informelle (Eneau, 2005). Toutefois, c'est l'interaction enseignant/apprenant qui est l'objet de cette recherche, et l'interaction avec les pairs sera abordée de façon marginale.

LE PROCESSUS D'AUTONOMISATION

Holec décrit l'autonomie comme une capacité de l'individu ; pour lui, un apprenant autonome est « un apprenant qui sait apprendre » (1990, p. 77). Et si l'autonomie est reconnue par beaucoup comme une tendance naturelle de l'humain (Benson, 2011a, p. 73), il ne s'agit pas d'une capacité innée mais « d'une orientation, d'un principe dynamique fondé sur un devenir et non d'un état, d'une construction fondée sur un donné initial » (Holec, 1981a, p. 13). La capacité d'apprentissage ne s'enseigne pas, elle se développe naturellement et progressivement, dans un processus qu'Holec nomme « l'autonomisation »[G] (1990, p. 77) qui, comme le précise Esch (1997), n'est pas un parcours solitaire de l'apprenant, mais un apprentissage combinant du travail indépendant, du travail avec les autres et des échanges avec un accompagnateur. Selon Murray (2014, p. 6), Little est le premier à avoir évoqué la dimension sociale de l'autonomie dans l'apprentissage des langues secondes, dès 1991. Pour Little, la nature du dialogue pédagogique qui s'installe entre l'enseignant et l'apprenant est un facteur clef du développement de l'autonomie de l'apprenant et il considère[31] qu'enseignants et apprenants sont inévitablement les coproducteurs de l'enseignement/apprentissage des langues, dans une relation de collaboration et d'interdépendance (1995) ; Murray convoque l'idée de partenariat *(op.cit.)*.

Ce partenariat est vital pour que l'autonomie puisse se développer ; mais il implique une redéfinition des rôles des acteurs du processus, apprenants et enseignants, qui seront abordés maintenant.

[31] En s'appuyant sur Allwright, 1991

LE PROCESSUS D'AUTONOMISATION DU CÔTÉ DES APPRENANTS

Seule la pratique permet à l'apprenant de développer son autonomie d'apprentissage des langues, écrit Little :

> The capacities that make up behavioural autonomy are procedural, which means that they can be developed only experimentally, that is, through practice. You can no more become an autonomous language learner-user simply by being told how to do it, than you can learn to ride a bicycle simply by reading from written instructions. Being told how to be an autonomous language learner-user and reading written instructions about how to ride a bike may well provide the learner-user with useful information and insights. But the language learner-user will become gradually more autonomous only through the practice of autonomy, just as the cyclist will become gradually more proficient only by riding their bike. (Little, 2000, p. 15).

En d'autres termes, il faut que l'apprenant ait une bicyclette (l'occasion de pratiquer), qu'il accepte de monter dessus (la volonté de pratiquer) et qu'il s'entraîne (le développement de la capacité par la pratique). La bicyclette pourrait être un dispositif conçu pour rendre possible le développement de l'autonomie d'apprentissage, comme les CRL par exemple, dans lesquels l'apprenant peut s'exercer et trouver des outils. Mais, comme le souligne Benson (2011a, p. 124), le dispositif d'autoformation ne va pas, en soi, automatiquement déclencher le développement de l'autonomie de l'apprenant, encore faut-il que l'apprenant soit prêt à se lancer dans l'aventure. Or, en contexte institutionnel, il arrive que les étudiants soient obligés de fréquenter des centres de ressources, par exemple, et soient paradoxalement « contraints » à devenir autonomes, comme le souligne Rivens Mompean (2013, p. 134), alors que le système traditionnel leur convenait peut-être parfaitement. Des études ont montré que le changement de paradigme n'est pas facile pour les apprenants (Rivens Mompean, 2004) et peut aller jusqu'au rejet du dispositif (Acker & Poteaux, 2011). Contrairement à l'autodidacte qui fait le choix de l'autonomie, ou de l'adulte qui rejoint volontairement un dispositif d'autoformation, l'étudiant à qui l'on impose un tel dispositif passe nécessairement par une phase d'adaptation et de déconditionnement, potentiellement déstabilisante (Rivens Mompean, 2013, p. 134). Certains auteurs comme Nunan (1997), pour éviter le rejet de l'autonomie par les apprenants, préconisent de ne pas l'imposer, de mener une réflexion préalable et de laisser ces derniers s'engager dans l'autonomisation à leur rythme. De son côté, Barcelos (2008, p. 194, citée par Reinders & Lazaro, 2011) rapporte les réticences des étudiants à une incompréhension due à un manque de communication de la part des enseignants sur leurs intentions « teachers need to be more explicit to students about the roles they want to play, clearly explaining their purposes and rationale behind each activity […]». Selon Trebbi (2008), les résistances des apprenants peuvent aussi servir de tremplin à la déconstruction/reconstruction de leurs représentations sur l'apprentissage et ainsi ouvrir la voie au développement de l'autonomie. Elle s'appuie sur une étude menée en Norvège auprès d'apprenants adolescents débutants en français LV2[32] pour montrer qu'en glissant d'un contrôle direct de l'enseignant vers un contrôle indirect, en associant les apprenants aux décisions[33] et induisant une déconstruction/reconstruction de leurs représentations, il est possible de transformer les contraintes internes

[32] Langue vivante 2

[33] Décisions relatives aux contenus, aux méthodes et activités, au rythme, à l'évaluation, à l'organisation de la salle de classe, au partage de ressources, à la collaboration avec l'enseignant et avec les autres étudiants…

que constituent leurs attitudes et croyances et de créer des conditions mentales favorables au développement de nouvelles perspectives et expériences d'apprentissage et par conséquent au développement de l'autonomie. C'est donc bien du développement personnel de l'apprenant qu'il est question, d'une évolution de sa conception de soi en tant qu'apprenant effectuant des tâches qui lui sont imposées vers celle de soi comme acteur et concepteur de son apprentissage, en d'autres termes qu'il accepte de ne plus se faire « enseigner » et qu'il effectue un sevrage progressif de sa dépendance à l'enseignant.

En filant la métaphore du cycliste de Little, on pourrait dire que le cycliste en herbe saute rarement sur son engin pour s'élancer tout de go. La plupart du temps il a plus ou moins (et plus ou moins longtemps) besoin d'être épaulé pour trouver l'équilibre dans cette nouvelle posture. De sentir la présence de quelqu'un qui se tienne à ses côtés d'abord, puis un peu derrière, et qui finalement le laisse filer de l'avant. De même, l'apprenant a souvent besoin d'un accompagnement dans son apprentissage de l'autonomie et cet accompagnement fait partie intégrante du dispositif CRL (Rivens Mompean, 2013, p. 201).

LE PROCESSUS D'AUTONOMISATION DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS

Un dispositif d'autoformation ne va pas, en soi, déclencher le développement de l'autonomie de l'apprenant (Benson, 2011a, p. 124) et la liberté de choix et le pouvoir décisionnel conférés aux apprenants dans le processus d'autonomisation, sont loin de réduire le rôle des enseignants. Au contraire, celui-ci « est diversifié et renforcé non en termes d'autorité mais bien de compétences », selon Barbot (2006, p. 32) qui cite Holec à propos de l'enseignant : « Son statut ne sera plus fondé sur le pouvoir hiérarchique mais sur la qualité et l'importance de sa relation avec l'apprenant. ». Candy (1991, p. 9, cité par Benson ibid. p. 163) propose d'inscrire les positions respectives de l'enseignant et de l'apprenant dans un continuum allant du contrôle entièrement exercé par l'enseignant à l'une des extrémités, à celui totalement accepté et assumé par l'apprenant à l'autre extrémité et, comme dans un jeu de balançoire à bascule, les positions peuvent varier. Pour que l'autonomie de l'apprenant puisse se développer, il faut que l'enseignant renonce à ses prérogatives en matière de prise de décision et que l'apprenant accepte de prendre le relais. Cette relation de transfert de pouvoir a été décrite par La Ganza (2008) en termes d'influence et de retenue d'influence : retenue par l'enseignant dans l'exercice de son influence sur l'apprenant et retenue de l'apprenant dans son attente d'influence de la part de l'enseignant. Selon La Ganza, en limitant volontairement son influence sur l'apprenant, l'enseignant octroie à l'apprenant un espace de liberté dans lequel ce dernier peut exprimer sa liberté de choix et de décision, gagner en autonomie et progressivement s'émanciper. L'équilibre dans ce jeu de bascule n'est pas facile à trouver. « Qui est responsable de quoi ? » dans la relation interactive entre l'enseignant et l'apprenant demande Barbot (*op.cit.,* p. 43). En ce qui concerne l'enseignant, elle évoque le devoir d'ingérence défini par Poisson (2003) et la coresponsabilité négociée et contractualisée décrite par Carré, Moisan, & Poisson (1997, p.168).

Quels sont les aspects plus concrets du rôle de l'enseignant ? Comment peut-il aider l'apprenant à s'engager et à avancer sur le chemin de l'autonomie ? Selon Benson, chaque apprenant a en lui 'les graines' de l'autonomie (the seeds of autonomy) et il revient à l'enseignant en

milieu institutionnel de contribuer à les faire germer : « Fostering autonomy does not mean simply leaving learners to their own devices, but implies a more active process of guidance and encouragement to help learners extend and systematise the capacities that they already possess. » À propos des différentes facettes de la mise en pratique de soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage des langues, Benson (2011a, p. 186), se réfère à Voller (1997, p. 102) qui distingue deux catégories : le soutien technique et le soutien psychosocial.

Le soutien technique englobe :
– l'analyse de besoins, l'élaboration d'objectifs à court et moyen terme, la planification, le choix du matériel et des ressources et l'organisation des interactions ;
– l'aide à l'évaluation : évaluation initiale, évaluation des progrès, autoévaluation et évaluation par les pairs ;
– l'incitation à la réflexion sur la langue et sur l'apprentissage.

Le soutien psycho-social renvoie :
– aux qualités personnelles de l'enseignant (l'attention, la patience, la tolérance, l'empathie, l'ouverture, la neutralité) ;
– à sa capacité à motiver les apprenants par l'encouragement, le soutien, l'aide à surmonter les obstacles, la disponibilité, l'absence de manipulation et de contrôle.

En ce qui concerne plus particulièrement le conseiller en centre de ressources tel qu'il intervient au CRAPEL de l'Université de Lorraine à Nancy[34], Bailly (1995) a décrit sa nécessaire polyvalence. Il doit maîtriser des savoirs conceptuels pour « former l'apprenant à mieux savoir apprendre une langue », il doit être formé à la technique de l'entretien et « il lui faut aussi consacrer une partie de son temps de travail à sélectionner, recueillir, traiter et ficher les documents qui iront grossir la partie documentaire du centre de ressources. ». À propos de l'aide à « apprendre 'sans se faire enseigner' », Gremmo (2003, pp. 157-58) précise qu'un dispositif qui vise à favoriser le développement de l'autonomie d'apprentissage, doit non seulement donner la possibilité aux apprenants d'apprendre en autoformation, mais aussi celle d'apprendre à mieux apprendre qui consiste d'abord « à prendre conscience, objectiver et éventuellement faire évoluer les représentations qu'il mobilise lors de l'apprentissage ». Le rôle du conseiller, qui n'abandonne l'apprenant « ni à ses seules ressources (faire ce qu'il peut), ni à son seul plaisir (faire ce qu'il veut) », est « d'apporter une aide en réponse à des propositions de questionnement de l'apprenant, de l'amener à expliciter ses options (celles qu'il a prises ou celles qu'il va prendre), et donc à réfléchir afin qu'il sache mieux définir les termes des choix à opérer. ». Le conseiller aide l'apprenant à mieux se connaître lui-même, il lui fournit des informations et lui fait des suggestions pour lui permettre de « se construire des solutions adaptées », mais en aucun cas, le conseiller ne prend de décisions à la place de l'apprenant, c'est selon Gremmo « la contrainte didactique essentielle » (*Ibid.,* p. 48).

[34] Le CRAPEL (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues) a été dirigé par H. Holec de 1969 à 1998.

Le rôle de l'accompagnateur, du conseiller, du facilitateur, de l'enseignant qui met en œuvre une pédagogie de l'autonomie, du tuteur… a été largement décrit dans les références ; une compilation d'un certain nombre de ces descriptions figure en annexe numérique 2).

2.3.3 L'autonomie de l'enseignant

Sur le chemin de l'autonomie, les apprenants doivent apprendre sans se faire enseigner, écrit Gremmo ; pour les accompagner, les enseignants doivent de leur côté apprendre à ne plus enseigner. Ce paradoxe a été évoqué par Sturtridge qui a mis en évidence un glissement de la description du rôle de l'enseignant dans le processus d'autonomisation des apprenants allant du guidage dans le choix et l'utilisation des ressources, vers l'individualisation de l'accompagnement et le développement personnel de l'apprenant (1997, cité par Benson 2001, p. 187). L'enseignant est un apprenant de l'enseignement, et pour Little l'autonomie de l'enseignant et celle de l'apprenant sont deux processus analogues ne se distinguant que par leur objet : l'enseignement pour l'un et l'apprentissage pour l'autre. La définition de l'autonomie de l'enseignant est moins consensuelle que celle de l'apprenant. Elle est assimilée à sa liberté professionnelle par certains, d'autres la relient au pouvoir de l'enseignant et au contrôle qu'il exerce sur son environnement, ses conditions de travail et sa résistance aux pressions institutionnelles. Une autre approche, qui s'inscrit davantage dans mon questionnement, place l'autonomie de l'enseignant dans l'espace de sa pratique et de sa réflexivité sur sa pratique, de son aptitude à engager les apprenants dans la réflexion et de proposer des alternatives pédagogiques. C'est la position de Little qui a fait de l'autonomie de l'enseignant un prérequis au développement de celle de l'apprenant dès 1995. Nakata reprend le postulat de l'autonomie de l'enseignant comme condition nécessaire au développement de l'autonomie de l'apprenant, mais il ajoute que cette condition n'est pas suffisante :

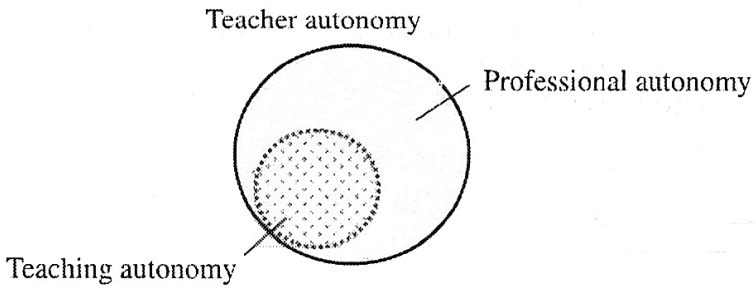
> « The major misconception of teacher autonomy may lie in assuming that teacher autonomy (confining its meaning solely to "teachers' capacity of being autonomous themselves as professionals") is a precondition for the development of learner autonomy, without discussing whether it is indeed a sufficient condition for that (Aoki, 2002; Aoki & Nakata, 2011). Clearly, teachers need to become autonomous as professionals but obviously not all of those who achieve this can teach their students to become autonomous. This is simply because being autonomous as professionals does not necessarily help these teachers to promote autonomy in their learners.». (Nakata, 2011, p. 901).

Il cite Mc Grawth (2000) pour qui l'autonomie de l'enseignant s'exprime dans sa disposition à penser et à agir en tant que professionnel de l'enseignement. Penser en tant que professionnel autonome c'est prendre en mains son propre développement professionnel en termes d'expertise de l'enseignement et d'expertise de la discipline enseignée. Savoir agir en tant que professionnel autonome c'est être capable d'aider les apprenants à devenir eux-mêmes autonomes ; Nakata propose de modéliser l'autonomie de l'enseignant comme suit :

FIGURE 6 — MODÉLISATION DE L'AUTONOMIE DE L'ENSEIGNANT

TEACHER AUTONOMY MODEL : PROFESSIONAL AUTONOMY AND TEACHING AUTONOMY.

(Nakata, *op.cit.*, p. 901)



– La dimension de l'autonomie professionnelle est celle de la prise de contrôle, par l'enseignant, de son enseignement et de son développement professionnel. C'est la dimension de la réflexion et de la réflexivité.
– La dimension de l'autonomie dans l'enseignement est celle de l'enseignant en interaction avec les apprenants. C'est celle de l'accompagnement du développement de l'autonomie des apprenants, sur le terrain.

En écho aux trois dimensions de l'autonomie de l'apprenant décrites par Benson (voir figure 3, p.50), Nakata inscrit l'autonomie de l'enseignant dans les mêmes trois dimensions :
– une dimension comportementale (le soutien de l'enseignant au développement de l'autonomie d'apprentissage dans ses pratiques) ;
– une dimension situationnelle (la prise en compte par l'enseignant des influences et contraintes environnementales sur le développement de l'autonomie d'apprentissage) ;
– une dimension psychologique (la détermination des enseignants à soutenir le développement de l'autonomie des apprenants dans leurs pratiques et la maîtrise des compétences nécessaires pour y parvenir).

En lien avec ces trois dimensions de l'autonomie de l'enseignant, Nakata souligne le fait que peu d'études ont été menées sur ce que les enseignants pensent qu'ils devraient faire pour soutenir le développement de l'autonomie et sur ce qu'ils font. Il a réalisé une étude au Japon dans ce sens (ibid.) et a relevé un grand écart entre l'intérêt théorique que les enseignants portaient à l'autonomie d'apprentissage et leur disposition très réservée à son intégration à leurs pratiques. Reinders et Lázaro (2011) signalent également le peu d'information disponible sur l'écho que les croyances des enseignants en termes d'enseignement/apprentissage de l'autonomie trouvent dans les pratiques. C'est précisément à cette question que le travail de terrain de cette thèse va tenter de répondre, dans le contexte particulier des Centres de Ressources de l'Université de Strasbourg.

La méthodologie conçue et présentée dans la partie suivante vise à recueillir les données susceptibles de répondre aux questions de recherche initiales et corollaires (pp. 11-12) documentées par les concepts invoqués ci-dessus pour établir le cadre théorique tout en étant consciente que d'autres questions émergeront.

PARTIE 2
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

CHAPITRE 3
Épistémologie de recherche

L'objet de cette thèse est d'aller observer comment le principe éducatif de développement de l'autonomie d'apprentissage, largement étudié théoriquement, est interprété par les enseignants des CRL de l'Université de Strasbourg. Pour répondre à cette quête, la méthodologie devait offrir la possibilité d'aller au plus près des acteurs, sur leur terrain. J'ai donc opté pour une recherche qualitative de terrain telle que définie par Paillé et Mucchielli : « Nous entendons par recherche qualitative de terrain, la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs. » (Paillé et Mucchielli 2012, p. 12). Cette recherche a une visée de compréhension des postures telles que je les ai définies plus haut, et repose sur des études de cas considérées isolément et comparativement.

3.1 Une recherche qualitative/interprétative à visée exploratoire

Selon Paillé et Mucchielli une recherche est dite « qualitative » à deux titres. D'une part, les données recueillies sont de nature qualitative (des traces matérielles, des commentaires, des transcriptions d'entretiens, des images, des observations etc.) et elles sont traitées de manière qualitative pour en faire émerger le sens, et non quantifiées. D'autre part, les processus de recueil et d'analyse sont menés selon une logique « naturelle » proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages (*op. cit.,* p. 13). L'épistémologie sous-jacente à la recherche qualitative est la compréhension, non l'explication : « L'analyse qualitative est en fait, comme nous venons de le voir, un effort intellectuel, constant, intuitif et naturel, visant à trouver un réarrangement pertinent de données pour les rendre compréhensibles, globalement, compte tenu d'un problème pratique ou théorique qui préoccupe le chercheur » (*op. cit.,* p. 84). La méthodologie de mon étude s'inscrit plus particulièrement dans le paradigme interprétatif qui vise à « mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » et tient compte « des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. » (Savoie-Zajc, 2011).

Cette recherche est aussi exploratoire car, si le rôle de l'enseignant dans le développement de l'autonomie d'apprentissage en milieu institutionnel a beaucoup été décrit de manière théorique, la parole n'a que rarement été donnée aux enseignants eux-mêmes et leurs pratiques effectives n'ont pratiquement jamais été étudiées (Borg, 2013). Dans les CRL strasbourgeois, des études centrées sur les étudiants ont été menées et le rôle des enseignants a été décrit et commenté (Albero & Poteaux, 2010 ; Candas, 2009), mais leurs postures effectives (croyances et pratiques) ont rarement fait l'objet d'un travail approfondi, ce à quoi la présente étude propose de contribuer. Les principes fondateurs du dispositif prévoient que les enseignants adhèrent au principe et favorisent concrètement le développement de l'autonomie d'apprentissage ; partant de là, je formule le postulat méthodologique[G] que ma recherche vise à examiner (Van Der Maren, 1996, p. 191) selon lequel les enseignants des CRL de Strasbourg développent effectivement une posture favorable au développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants qu'ils accompagnent.

Pour explorer cette hypothèse, j'ai décidé de m'appuyer sur la stratégie inductive de l'étude de cas (ou « monographie » chez Van Der Maren, *op. cit.*) et de développer un outil d'analyse adéquat en me fondant sur les principes de la théorie ancrée.

3.2 Une étude de cas croisée relevant de la théorie ancrée

La compréhension des pratiques professionnelles requiert un fort ancrage empirique. C'est la raison pour laquelle j'ai fait le choix de la théorie ancrée qui préconise un enracinement de l'analyse dans les données de terrain qui servent de point de départ. Comme je l'ai évoqué ci-dessus, ma recherche est de type exploratoire : elle vise avant tout à décrire ce qui se passe sur le terrain et non à vérifier si ce qui se passe est conforme à ce qui est documenté dans la littérature de référence. La théorie ancrée, comme son nom l'indique repose sur l'« ancrage » dans le terrain :

> "En effet, l'attention portée à ce qui émerge du terrain (ou des acteurs qui vivent les phénomènes) permet de « découvrir » des points de vue inédits, d'autant plus que cette attention implique que l'analyse se développe selon des questionnements qui proviennent du terrain et non des cadres théoriques existants". (Guillemette, 2006).

La théorie ancrée est donc particulièrement adaptée à mon objectif en ce sens qu'elle propose de partir des données de terrain dans une démarche inductive. Parmi les procédures méthodologiques innovantes de la théorie ancrée, Guillemette (*ibid.*) en souligne quatre plus particulièrement dont les trois premières influenceront la procédure d'analyse adoptée dans cette étude et décrite plus bas :

« *La suspension temporaire du recours à des cadres théoriques existants* ».

Guillemette signale le risque, si la sensibilité est trop marquée, de tomber en fait dans l'approche déductive et la vérification de théories existantes. Cela ne signifie pas que le chercheur doive faire table rase de ses connaissances, mais il met, autant que faire se peut, ses connaissances entre parenthèses pendant l'exploration des données.

« *La façon particulière de préciser l'objet de recherche* ».

En théorie ancrée on ne formule pas vraiment de question de recherche, on précise la situation ou le phénomène que l'on, veut étudier. « L'objet de recherche est défini davantage comme un « territoire à explorer » ou un phénomène à comprendre progressivement que comme une question de recherche »

« Des procédures d'analyse favorisant l'ouverture à l'émergence »

L'analyse du corpus consiste pour le chercheur « à s'ouvrir à ce qui émerge des données ». Guillemette cite à ce propos Strauss et Corbin (1998) qui parlent d'une « écoute des données » plutôt que du recours a des codes créés en référence à des cadres conceptuels ce qui, selon Negura (2006), permet d'éviter le filtrage par le biais des savoirs du chercheur. J'ai appliqué ce codage « ouvert » pour construire des monographies, la procédure sera expliquée plus bas.

« *L'interaction circulaire entre la collecte et l'analyse des données* »

Cette procédure n'a pas été appliquée dans mon étude, la collecte de données s'étant faite en une seule fois.

L'approche de la posture des enseignants des CRL sera construite sur des études de cas. L'étude de cas est « une méthode de recherche particulière qui permet d'étudier un phénomène en contexte naturel, de façon inductive (exploratoire) ou déductive (confirmatoire). » (Karsenti & Demers, 2011). Comme précisé plus haut, c'est la façon inductive qui a été retenue dans cette étude. Van Der Maren distingue les études de cas uniques qui sont étudiés pour eux-mêmes et les études de cas croisées [G] qui reposent sur la comparaison de plusieurs cas qui permet « d'abstraire les éléments communs et d'identifier les particularités. » (*op. cit.*, p. 238). C'est la deuxième option qui sera utilisée dans l'analyse du corpus de cette étude dont l'un des objectifs est de montrer les invariants des différentes postures des enseignants du groupe d'étude dont la constitution fait l'objet du chapitre qui suit.

CHAPITRE 4
Participants

4.1 L'échantillonnage

Le groupe d'étude a été constitué sur la base du volontariat des enseignantes travaillant dans le dispositif au moment de la recherche. Deux courriels ont été adressés à l'ensemble des enseignantes des Centre de Ressources de Langues Le Bel de l'Université de Strasbourg via la liste de communication interne. Ces messages (cf. annexe papier 3 p. 231) décrivaient très globalement les objectifs de la recherche (la posture des enseignantes en CRL), précisaient les critères auxquels devaient répondre les participantes (faire des séances de travail en CRL, avec des étudiantes de première ou deuxième années de licence (L1 / L2) et décrivaient les modalités de recueil de données. Je n'ai pas d'emblée annoncé aux enseignantes que l'étude porterait sur l'autonomie d'apprentissage car je ne voulais pas que cela influence leur décision de participer à l'étude ou non et, le cas échéant, n'influence leur comportement pendant les séances de filmage. J'ai choisi d'observer les enseignantes en interaction avec des étudiantes pendant le 2e semestre de L1 et de L2 car j'ai estimé que c'était avec eux que le travail d'autonomisation serait le plus facilement repérable. En effet, au premier semestre de L1, les étudiantes découvrent le CRL dans ses aspects avant tout matériels et organisationnels. Cette étape d'initiation au dispositif est importante dans le processus d'autonomisation, voire cruciale, mais elle est relativement « organisée » selon un schéma commun (découverte de l'espace, des ressources et du matériel, initiation à l'apprentissage dans le dispositif visant le développement de l'autonomie). Le premier semestre est aussi un moment difficile pendant lequel les enseignantes gèrent les problèmes d'arrivée aléatoire des étudiantes parfois perdues dans leurs démarches et se présentant souvent au compte-goutte ; ce n'est pas une période que j'ai jugée propice à l'observation et j'ai donc préféré attendre le second semestre quand les groupes sont stabilisés et les enseignantes plus sereines. Au premier semestre de L2 les modules de langues ne sont pas dispensés dans les CRL[35], c'est pourquoi le recueil de données a eu lieu au second semestre. Les étudiantes de L3 et de Master ont été écartées car elles travaillent de manière plus indépendante, elles viennent au CRL de manière irrégulière, selon l'avancement de leurs projets et leurs besoins d'accompagnement, il était donc difficile de savoir quels moments seraient favorables à la prise de vue.

Ces deux messages adressés à l'ensemble des enseignants ont permis de constituer un échantillon aléatoire de 12 enseignantes composé comme suit :
– 7 enseignantes et 5 enseignants d'anglais,
– 3 enseignantes d'allemand.

[35] Ils sont intégrés aux enseignements disciplinaires au sein des UFR

Cet échantillon a été jugé satisfaisant pour les raisons suivantes :

– j'avais fixé le seuil critique du nombre de participantes à dix enseignantes en me référant aux expériences évoquées par Tochon (1996) dans un article consacré à la rétroaction vidéo (ses études incluaient une à une dizaine d'enseignantes). Une liste complémentaire de volontaires (trois enseignantes[36] qui s'étaient manifestées pendant et après la période de recueil de données) a été constituée au cas où un recueil complémentaire s'avèrerait nécessaire ;
– les deux langues enseignées, allemand et anglais, étaient représentées proportionnellement aux effectifs réels dans chaque langue ;
– la répartition femmes/hommes dans l'échantillon (12/5 soit 41%) était légèrement supérieure à la répartition au sein de l'équipe des anglicistes et germanistes titulaires (33/10 soit 30%), mais dans des proportions acceptables ;
– cinq des huit CRL de la composante étaient représentés ;
– il y avait autant de groupes de L1 que de L2, les L1 étant dans leur deuxième semestre de travail en CRL et les L2 dans leur troisième[37].

4.2 L'anonymation

L'anonymat qui a été mis en place n'a pu se faire qu'à un niveau de surface et quiconque voudrait le percer, n'éprouverait guère de difficulté à le faire dans la mesure où il est impossible de rendre les situations complètement anonymes sous peine de nuire à la qualité des données et à leur exploitation. Ainsi, afin de rendre les transcriptions et analyses aussi « neutres » que possible sans pour autant les dénaturer, il a été décidé :

– de ne pas nommer les enseignantes et de les désigner par E suivi d'un chiffre attribué arbitrairement : de E1 à E12 ;
– de ne pas utiliser la dénomination des différents CRL mais de leur attribuer un numéro de manière arbitraire : CRL 1 à CRL 5 ;
– les numéros attribués aux enseignantes n'ont aucun lien avec le numéro attribué au CRL dans lequel elles ont été filmées.

[36] Une enseignante d'allemand et deux enseignantes d'anglais

[37] Le L2S3 est consacré à la langue disciplinaire et l'enseignement est intégré aux modules de matières de spécialité

FIGURE 7 — TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ENSEIGNANTES ET GROUPES D'ÉTUDIANTES IMPLIQUÉES DANS LA RECHERCHE

Enseignant.e	Sexe	Langue	CRL	Année & Filière	Nombre d'étudiantes
E1	M	Ang	CRL 5	L1 Économie - Gestion	23
E2	F	Ang	CRL 4	L1 Psychologie	23
E3	F	Alld	CRL 4	L2 Staps[1]	25
E4	M	Ang	CRL 2	Orthophonie 2e année	33
E5	F	Ang	CRL 2	Maïeutique 2e année	30
E6	F	Ang	CRL 4	L2 Chimie	25
E7	M	Ang	CRL 2	Médecine 2e année	20
E8	M	Ang	CRL 1	TPS 1 [2]	23
E9	F	Alld	CRL 2	Médecine 2e et 3e année	18
E10	F	Ang	CRL 3	L2 toutes disciplines	28
E11	F	Alld	CRL 2	Médecine 2e et 3e années	18
E12	M	Ang	CRL 1	TPS 1	23

CHAPITRE 5
Recueil de données

L'objectif de ma recherche est d'approcher au plus près la posture des enseignantes sur leur terrain d'exercice professionnel. Pour ce faire, j'ai choisi de leur donner la parole et de constituer un corpus à partir à la fois de leurs représentations et de leurs pratiques. Compte tenu de la définition de la posture que je propose (cf. p. 39) comme la manière singulière dont un enseignante décrit et incarne sa profession, il est indispensable dans cette étude d'approcher la posture à travers ses deux modes d'expressions. Mon recueil de données a donc été double et repose :

– sur un questionnaire composé de 53 questions fermées à choix multiples construit sur une échelle de Likert à 4 et 5 points et de 2 questions ouvertes. L'objectif de ce questionnaire est de cerner la posture déclarée des enseignantes au travers de la représentation qu'elles ont de leur activité professionnelle ;
– sur des entretiens d'explicitation de l'action en re situ subjectif pour approcher la posture incarnée des enseignantes au travers de leur activité professionnelle effective.

L'entretien d'explicitation de l'action en re situ subjectif est une méthode de verbalisation de l'action par l'actrice elle-même. Elle s'appuie sur la réminiscence de l'action stimulée par un enregistrement vidéo effectué à l'aide d'une caméra fixée près de l'œil, de manière à saisir le point de vue de l'actrice.

Mon statut d'enseignante sur le terrain objet de la recherche m'a conduite à écarter une position de chercheure observatrice de mes collègues. Le recueil de leurs représentations à travers un questionnaire et à travers leur propre discours sur leur activité in situ m'a semblé garantir la distance nécessaire à une extériorité scientifique acceptable.

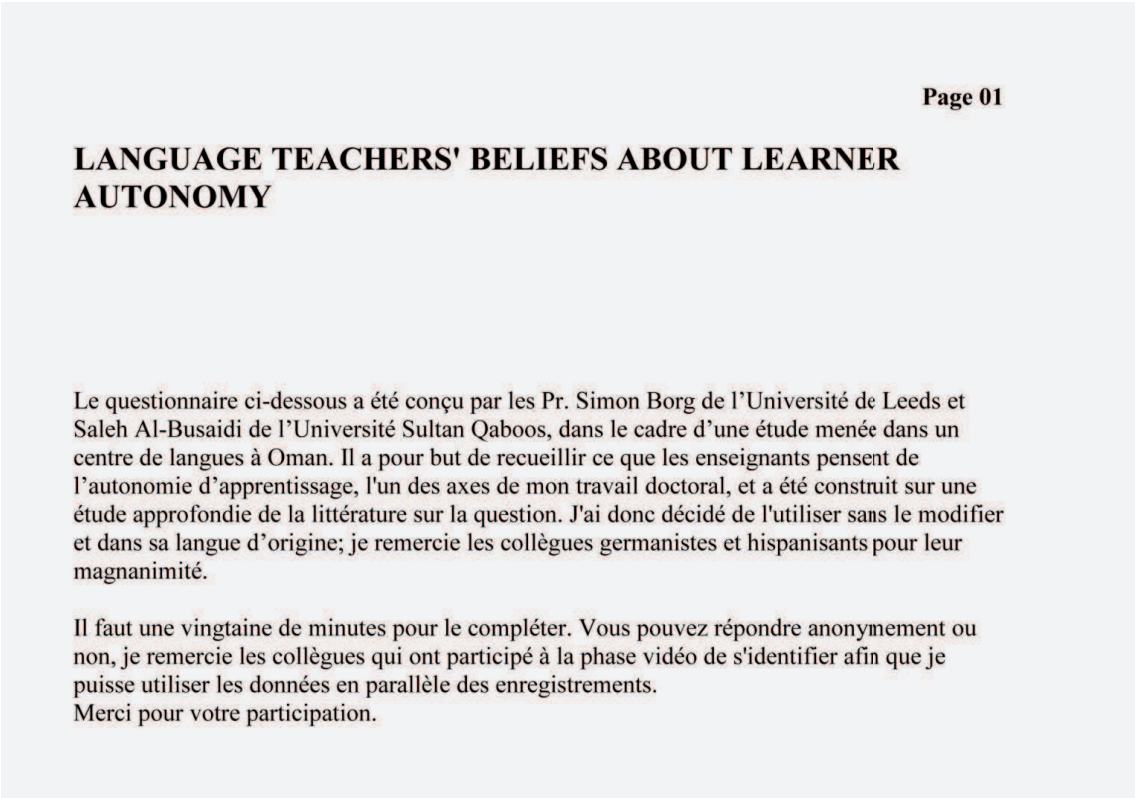
5.1 Le questionnaire

J'avais initialement prévu de composer le questionnaire moi-même en m'appuyant sur une revue de la littérature sur la question de l'autonomie d'apprentissage, mais j'ai rapidement compris que construire un questionnaire pertinent constituait un objet de recherche en soi, et ce n'était pas le mien. C'est au cours de cette entreprise initiale d'élaboration d'un questionnaire que j'ai pris connaissance de celui de Borg et Al-Busaidi (2012b) conçu et utilisé dans le cadre d'une étude sur le développement de l'autonomie d'apprentissage dans le Centre de Langues de l'Université Sultan Qaboos à Oman. Borg et Al-Busaidi se sont appuyés sur une revue de la littérature particulièrement exhaustive qui a mis en évidence que si le concept d'autonomie d'apprentissage avait été largement recherché et théorisé, l'on ne disposait que de très peu d'informations sur ce qu'il signifiait pour les enseignantes, sur la manière dont elles le comprenaient et le mettaient en œuvre sur le terrain. Je pouvais difficilement imaginer faire mieux que ces spécialistes de la question et ai donc décidé d'utiliser, avec leur accord, le questionnaire tel qu'il a été conçu. Pour en respecter l'esprit et la cohérence, le questionnaire a été soumis dans sa forme originelle en langue anglaise, aucune question n'a été éliminée même si certaines n'ont pas été prises en compte dans l'analyse, seule a été ajoutée une série de questions relatives au statut et au parcours des

répondantes. Dans l'étude de Borg et Al-Busaidi, le questionnaire a été diffusé dans la première phase de leur étude, dans le but de recenser ce que représentait « l'autonomie de l'apprenant » pour les enseignantes du centre en préalable à une série d'ateliers de développement professionnel sur l'autonomie des apprenantes[38]. Dans le cadre de mon travail de terrain, le questionnaire a été diffusé dans un deuxième temps, après les entretiens d'explicitation de l'action par re situ subjectif. Ce choix s'explique par le fait que j'ai estimé que l'annonce d'entrée de jeu du développement de l'autonomie de l'apprenant comme axe principal de mon étude aurait pu focaliser l'attention des enseignantes filmées et aurait biaisé le recueil de données par re situ qui se devait d'être aussi peu orienté que possible.

Le questionnaire a été soumis en ligne, via la plateforme SoSci[39], qui propose un logiciel professionnel de création de sondages et questionnaires en ligne, libre de droits pour les travaux de recherche universitaires non commandités. Toutes les enseignantes intervenant dans les CRL de l'Université de Strasbourg ont été destinataires d'un courriel les invitant à participer au sondage ci-dessous.

FIGURE 8 — APERÇU DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE



Page 01

LANGUAGE TEACHERS' BELIEFS ABOUT LEARNER AUTONOMY

Le questionnaire ci-dessous a été conçu par les Pr. Simon Borg de l'Université de Leeds et Saleh Al-Busaidi de l'Université Sultan Qaboos, dans le cadre d'une étude menée dans un centre de langues à Oman. Il a pour but de recueillir ce que les enseignants pensent de l'autonomie d'apprentissage, l'un des axes de mon travail doctoral, et a été construit sur une étude approfondie de la littérature sur la question. J'ai donc décidé de l'utiliser sans le modifier et dans sa langue d'origine; je remercie les collègues germanistes et hispanisants pour leur magnanimité.

Il faut une vingtaine de minutes pour le compléter. Vous pouvez répondre anonymement ou non, je remercie les collègues qui ont participé à la phase vidéo de s'identifier afin que je puisse utiliser les données en parallèle des enregistrements.
Merci pour votre participation.

[38] En anglais : «professional development workshops on learner autonomy»
[39] www.soscisurvey.de

Section 1: Learner Autonomy

Please give your opinion about the statements below by **ticking ONE answer** for each. The statements are not just about your current job and in answering you should consider your experience as a language teacher more generally.

1. Learner Autonomy

	Strongly disagree	Disagree	Unsure	Agree	Strongly agree
1. Language learners of all ages can develop learner autonomy	○	○	○	○	○
2. Independent study is an activity which develops learner autonomy	○	○	○	○	○
3. Learner autonomy is promoted through regular opportunities for learners to complete tasks alone	○	○	○	○	○
4. Autonomy means that learners can make choices about how they learn	○	○	○	○	○
5. Individuals who lack autonomy are not likely to be effective language learners	○	○	○	○	○
6. Autonomy can develop most effectively through learning outside the classroom	○	○	○	○	○
7. Involving learners in decisions about what to learn promotes learner autonomy	○	○	○	○	○
8. Learning autonomy means learning without a teacher	○	○	○	○	○
9. It is harder to promote learner autonomy with proficient language learners than it is with beginners	○	○	○	○	○
10. It is possible to promote learner autonomy with both young language learners and with adults	○	○	○	○	○
11. Confident language learners are more likely to develop autonomy than those who lack confidence	○	○	○	○	○
12. Learner autonomy allows language learners to learn more effectively than they otherwise would	○	○	○	○	○
13. Learner autonomy can be achieved by learners of all cultural backgrounds	○	○	○	○	○
14. Learner autonomy is promoted when learners have some choice in the kinds of activities they do	○	○	○	○	○
15. Learner autonomy cannot be promoted in teacher-centred classrooms	○	○	○	○	○
16. Learner autonomy is promoted through activities which give learners opportunities to learn from each other	○	○	○	○	○
17. Learner autonomy implies a rejection of	○	○	○	○	○

traditional teacher-led ways of teaching					
18. Learner autonomy cannot develop without the help of the teacher	○	○	○	○	○
19. Learner autonomy is promoted by activities which encourage learners to work together	○	○	○	○	○
20. Learner autonomy is only possible with adult learners	○	○	○	○	○
21. Learner autonomy is promoted by independent work in a self-access centre	○	○	○	○	○
22. Learner autonomy is promoted when learners are free to decide how their learning will be assessed.	○	○	○	○	○
23. Learner autonomy is a concept which is not suited for non-Western learners	○	○	○	○	○
24. Learner autonomy requires the learner to be totally independent of the teacher	○	○	○	○	○
25. Co-operative group work activities support the development of learner autonomy	○	○	○	○	○
26. Promoting learner autonomy is easier with beginning language learners than with more proficient learners	○	○	○	○	○
27. Learner autonomy is promoted when learners can choose their own learning material	○	○	○	○	○
28. Learner-centred classrooms provide ideal conditions for developing learner autonomy	○	○	○	○	○
29. Learning how to learn is key to developing learner autonomy	○	○	○	○	○
30. Learning to work alone is central to the development of learner autonomy	○	○	○	○	○
31. Out-of-class tasks which require the use of the Internet promote learner autonomy	○	○	○	○	○
32. The ability to monitor one's learning is central to learner autonomy	○	○	○	○	○
33. Motivated learners are more likely to develop learner autonomy than learners who are not motivated	○	○	○	○	○
34. The proficiency of a language learner does not affect their ability to develop autonomy	○	○	○	○	○
35. The teacher has an important role to play in supporting learner autonomy	○	○	○	○	○
36. Learner autonomy has a positive effect on success as a language learner	○	○	○	○	○
37. To become autonomous, learners need to develop the ability to evaluate their own learning	○	○	○	○	○

Section 2 : Desirability and Feasibility of Learner Autonomy

Below there are two sets of statements. The first give examples of decisions **LEARNERS** might be involved in; the second lists abilities that learners might have. For each statement :

a. First say how **desirable** (i.e. ideally), you feel it is.

b. Then say how **feasible** (i.e. realistically achievable) you think it is for the learners you currently teach most often.

You should tick **TWO** boxes for each statement – one for desirability and one for feasibility.

2. Learners are involved in decisions about:

	Not desirable	Slightly desirable	Quite desirable	Very desirable	Not feasible	Slightly feasible	Quite feasible	Very feasible
38. The objectives of a course	○	○	○	○	○	○	○	○
39. The materials used	○	○	◉	○	○	○	○	○
40. The kinds of tasks and activities they do	○	○	○	○	○	○	○	○
41. The topics discussed	○	○	○	○	○	○	○	○
42. How learning is assessed	○	○	○	○	○	○	○	○
43. The teaching methods used	○	○	○	○	○	○	○	○
44. Classroom management	○	○	○	○	○	○	○	○

question('DF05', 'combine=DF06')

3. Learners have the ability to:

	Not desirable	Slightly desirable	Quite desirable	Very desirable	Not feasible	Slightly feasible	Quite feasible	Very feasible
45. Identify their own needs	○	○	○	○	○	○	○	○
46. Identify their own strengths	○	○	○	○	○	○	○	○
47. Identify their own weaknesses	○	○	○	○	○	○	○	○
48. Monitor their progress	○	○	○	○	○	○	○	○
49. Evaluate their own learning	○	○	○	○	○	○	○	○
50. Learn co-operatively	○	○	○	○	○	○	○	○
51. Learn independently	○	○	○	○	○	○	○	○

Section 3: Your Learners and Your Teaching

This section contains two open-ended questions. These are an important part of the questionnaire and give you the opportunity to comment more specifically your work at the Language Resource Centre.

4. To what extent do you agree with the following statement? Choose ONE answer:

52. In general, the students I teach most often have a fair degree of learner autonomy.

Strongly disagree	Disagree	Unsure	Agree	Strongly agree
○	○	○	○	○

53. Please comment on why you feel the way you do about your students' general degree of autonomy. You can answer in English or in French at your convenience.

5. To what extent do you agree with the following statement? Choose ONE answer:

54. In general, in teaching I give my students opportunities to develop learner autonomy.

Stronglly disagree	Disagree	Unsure	Agree	Strongly agree
○	○	○	○	○

55. Please comment. You may want to say how and why you promote learner autonomy, if you do, or to explain why developing learner autonomy is not an issue you focus on in your work. You can answer in English or in French at your convenience.

Section 4: About Yourself

Please tell us about your background.

6. Experience

	0-4	5-9	10-14	15-19	+20
Years of experience as a language teacher.	○	○	○	○	○
Years of experience teaching in an LRC?	○	○	○	○	○

7. Programme(s) you teach most hours on at the LRC

- ☐ L1
- ☐ L2
- ☐ L3
- ☐ Masters

8. Highest qualification

- ○ Bachelor's
- ○ Master's
- ○ Doctorate
- ○ Other [ ]

9. Employment status

- ○ Permanent staff member
- ○ Contract staff member

10. Nationality

- ○ French
- ○ Other [ ]

11. Gender

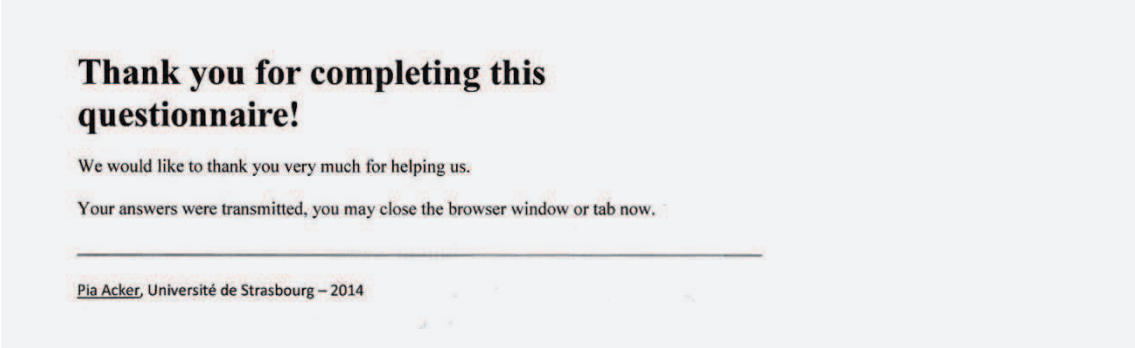
- ○ Female
- ○ Male

12. Name

Optional except for those who have participated in the video phase of the study

Name [ ]

Last page



Thank you for completing this questionnaire!

We would like to thank you very much for helping us.

Your answers were transmitted, you may close the browser window or tab now.

Pia Acker, Université de Strasbourg – 2014

5.2 L'explicitation de l'action par rétroaction vidéo en re situ subjectif

Pour le recueil de données à partir des pratiques des enseignantes, j'ai considéré plusieurs possibilités avant de retenir l'explicitation de l'action en re situ subjectif pour faire de chaque enseignante participant à la recherche « l'observateur de ses propres actions mentales et matérielles remémorées. » (Vermersch, 2011, p. 136). Les lignes qui suivent expliquent comment s'est construit ce choix.

5.2.1 Le choix de la méthodologie

Le but de cette collecte de données était de recueillir, auprès des enseignantes, des verbalisations du vécu de leurs actions[40] pour approcher la posture incarnée des enseignantes telle que je l'ai définie plus haut.

La première option envisagée fut l'observation « simple » des enseignantes sur le terrain par une tierce personne (moi-même), mais je l'ai rapidement écartée car elle aurait abouti à une interprétation (la mienne) de la pratique des enseignantes et non à une description, ce qui n'était pas pertinent par rapport à mon objet de recherche qui vise à la compréhension. Or, l'observation ne permet d'accéder ni à la pensée des enseignantes pendant l'action (à leurs actions mentales), ni à leur vécu sensoriel et émotionnel, en d'autres termes à la « boîte noire » qui est au cœur de mon travail. En tout état de cause, il aurait fallu compléter les observations par des entretiens d'explicitation pour écarter les erreurs d'interprétation, pour atteindre l'implicite de l'action qui échappe à l'observatrice et ainsi accéder à la pensée des enseignantes en cours d'action ; pour percer, ne serait-ce que partiellement, ce que Vermersch appelle l'opacité de l'action et accéder à « la part de connaissance et de pensée privée qui n'est pas formalisée ou conscientisée » (Vermersch, 2011, p. 75) par l'enseignante elle-même.

5.2.2 L'explicitation de l'action

Selon Vermersch, l'explicitation de leur action conduit les enseignantes à verbaliser des actions vécues passées, à décrire ce qu'elles ont fait et pensé. Elle leur permet aussi de « prendre conscience » de certains des gestes (gestes du corps et aussi gestes pédagogiques) qu'elles ont effectués de manière non-consciente :

[40] Vermersch (2011) distingue l'action elle-même et le vécu de l'action.

> […] l'action est, pour une bonne part, une connaissance autonome et elle contient par construction une part cruciale de savoir-faire en acte, c'est-à-dire non conscient ». (2011, p. 189).
>
> L'entretien d'explicitation s'intéresse au passage essentiel entre conscience préréfléchie[G] et conscience réfléchie, ce que Piaget a eu le génie de thématiser en « prise de conscience ». (*Ibid*., p. 189).

Une fois le recours à l'explicitation décidé, il a fallu choisir le support sur lequel elle allait s'appuyer : l'observatrice allait-elle prendre des notes et ensuite les compléter en interrogeant les enseignantes ? Allait-elle rédiger une trame générale à partir de ses notes et demander aux enseignantes de l'étoffer ? Allait-elle rédiger un descriptif et le soumettre aux enseignantes pour confirmation, rectification, complément d'informations ? En essayant de répondre à ces questions, je suis arrivée à la conclusion que partir d'une observation par une tierce personne, moi-même en l'occurrence, constituerait un biais important pour approcher la posture incarnée par les enseignantes. En effet, le regard est subjectif par essence et une observation menée par moi-même allait immanquablement être teintée par ma propre posture de praticienne impliquée dans le dispositif observé. Le risque que je sois trop focalisée sur les gestes et les évènements importants à « mes » yeux aurait introduit dans la description de l'action une part trop importante de ma propre subjectivité, alors que mon objectif était de m'approcher autant que faire se peut de celle des enseignantes.

J'ai donc décidé de confier l'observation de leur pratique aux enseignantes elles-mêmes : chacune allait décrire sa propre activité à partir de séquences filmées. Observation et explicitation de l'action se feraient ainsi simultanément, ce qui permettrait une récolte de données sur la « pratique effective »[41], marquée par la subjectivité des actrices elles-mêmes et limiterait mon implication à ce stade du travail.

5.2.3 La rétroaction vidéo pour une explicitation stimulée

La qualité du rappel des faits et de la mémoire est cruciale dans le cadre du questionnement a posteriori (Vermersch, 2011) ; c'est la raison pour laquelle j'ai envisagé de recourir à la rétroaction vidéo. La rétroaction vidéo est une méthode d'explicitation postactive qui repose sur la stimulation du rappel par le biais d'enregistrement vidéo et constitue un outil privilégié pour la recherche sur la pensée des enseignantes sur et dans l'action. Dans un article de synthèse, Tochon met en évidence le fort potentiel de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. Il propose une typologie qui distingue trois générations théoriques d'utilisation de rétroaction vidéo (1996, pp. 477-478) :

> – le *rappel stimulé* est une méthodologie structurée qui utilise la rétroaction vidéo pour expliciter les processus mentaux interactifs (cognitifs et métacognitifs) et les catégoriser de manière objective […]
> – *l'objectivation clinique* est une méthodologie semi-structurée qui utilise la rétroaction vidéo pour susciter et étudier de façon objective la prise de conscience stratégique, telle qu'elle se produit au moment du visionnement. […]
> – la *réflexion partagée* est une méthodologie semi-structurée ou faiblement structurée (par l'environnement de visionnement) qui s'appuie sur la rétroaction vidéo pour stimuler la réflexion concomitante du visionnement d'actions professionnelles ou d'actes d'apprentissage, de façon coopérative.

[41] Expression empruntée à Vermersch (2011).

Tochon précise que la rétroaction est une méthode complexe et que la typologie qu'il propose est avant tout destinée à clarifier les fondements méthodologiques de différentes utilisations de la rétroaction vidéo et que les types décrits s'inscrivent en fait dans un continuum aux limites perméables. Ainsi, l'utilisation de la rétroaction vidéo dans la présente étude ne s'inscrit pas clairement dans l'une ou l'autre des trois catégories. Elle est avant tout utilisée comme protocole verbal rétrospectif permettant d'accroître la validité de la verbalisation a posteriori et relève donc principalement du rappel stimulé. Le rappel stimulé favorise des verbalisations fiables, l'on ne peut pas parler d'isomorphisme entre le vécu et l'explicitation de ce vécu a posteriori dans la mesure où la verbalisation à partir d'un enregistrement vidéo constitue bien une reconstruction d'une expérience et non l'expérience elle-même. Toutefois, des chercheures ont montré (Tochon, 1996) que si la rétroaction est faite dans un délai très court après l'accomplissement de la tâche rétro-actée, de telle sorte que les informations mémorisées n'aient pas encore fait l'objet d'un traitement interprétatif, l'on peut postuler une reconstruction très proche de l'action elle-même. En outre, parallèlement au pouvoir de rappel, la rétroaction s'avère également un puissant outil de stimulation de la métacognition : en favorisant la prise de conscience pratique a posteriori, elle permet au sujet de « s'objectiver », de prendre conscience de sa pratique telle qu'elle lui apparaît lors du visionnement et d'en rendre compte à la chercheure de manière plus complète et plus intime que sans support vidéo. C'est ainsi que j'ai opté pour ce que l'on pourrait appeler une « explicitation stimulée par rétroaction vidéo », les lignes ci-dessous préciseront pourquoi cette rétroaction a été menée en re situ subjectif.

5.2.4 L'explicitation en perspective subjective située (ou re situ subjectif)

Le re situ subjectif tient beaucoup de l'auto-confrontation développée par Theureau (2004) mais présente la particularité de se fonder sur des enregistrements adoptant une perspective proche du point de vue de l'actrice (subjective) en situation (située). Il a été montré que la perspective vidéo utilisée lors d'un entretien influe sur le rapport de l'actrice à son action (Rix & Biache, 2004) et que « L'utilisation de la perspective *subjective située* permet de réduire la tendance de l'acteur à l'explicitation et d'obtenir, plus facilement, des verbalisations au plus près du déroulement de l'acte » (Rix, 2005, p. 113).

J'ai aussi opté pour le re situ subjectif en référence à la notion de « position de parole » [G] développée par Vermersch et qu'il définit comme « le type de relation cognitive que le sujet entretien avec ce dont il parle » (Vermersch, *op.cit.*, p. 55). Vermersch distingue deux types de positions de parole :

– la *position de parole formelle* que le sujet adopte quand il s'exprime sans faire référence à une situation précise, sans évoquer un vécu concret ; il s'exprime à partir de son savoir et non de son expérience et produit un discours décontextualisé, général et abstrait ;

– la *position de parole impliquée ou incarnée* que le sujet adopte quand il parle d'une situation concrète et singulière ; il restitue entre autres ses vécus sensoriels et affectifs. Cette situation passée est évoquée « en interne ».

J'ai fait l'hypothèse que le re situ subjectif serait un bon outil de guidage vers la position de parole incarnée qui, à son tour permettrait d'appréhender, a posteriori, la posture de l'enseignante telle qu'elle s'exprime dans l'action, « la posture incarnée » de la définition que je propose[42].

5.3 L'organisation et la conduite des explicitations stimulées en re situ

5.3.1 Le filmage

La phase de collecte de données par explicitation stimulée en re situ subjectif s'est déroulée sur une période de trois semaines, dans cinq CRL différents avec des groupes d'étudiantes en L1 et L2. Les séances durent deux heures, mais la caméra utilisée a une autonomie de batterie d'environ une heure et demie seulement.

Les étudiantes ont été averties du filmage le jour-même, par les enseignantes ou par moi-même selon le cas ; elles ont été informées qu'ils s'agissait d'un projet de recherche portant sur les enseignantes, que les images ne serviraient que pour la description de la séance filmée et que leur image ne serait ni utilisée, ni diffusée (raison pour laquelle les fichiers vidéo ne sont pas joints en annexe). Les étudiantes ont néanmoins eu la possibilité de demander à ne pas paraitre sur les enregistrements et, le cas échéant (3 étudiantes sur 314), ont apposé sur leur poitrine un autocollant indiquant le désir de ne pas être filmé à l'enseignant qui pouvait alors déposer ou mettre en pause le matériel de filmage pendant son interaction avec l'étudiante (annexe papier 4 p. 233). Les étudiantes n'ont pas semblé perturbées par la caméra, après quelques sourires amusés (et parfois gentiment moqueurs) en début de séance, tout s'est déroulé comme à l'habitude, au dire des enseignantes.
Un seul incident technique s'est produit pendant les filmages, un enseignant a coupé la caméra pendant une interaction avec une étudiante qui ne souhaitait pas être filmée et n'a pas relancé la caméra après. Un autre enseignant, mal à l'aise avec les lunettes, a fixé la caméra sur un chapeau ; cette installation a empêché la vision subjective et a posé problème lors de l'entretien d'explicitation et au moment de l'analyse.

5.3.2 Le matériel utilisé : du matériel léger

La première option envisagée fut de suivre les enseignantes dans leurs pas et de les filmer avec une caméra à l'épaule. Mais ce mode opératoire relativement intrusif et de nature à perturber le déroulement habituel de la séance d'enseignement a été écarté. La présence constante d'une tierce personne équipée de matériel d'enregistrement aurait eu trop d'impact sur le comportement et le ressenti des enseignantes et des étudiantes qui risquaient de se mettre en permanence « en représentation » et d'avoir tendance à jouer le rôle qu'elles pensent devoir être le leur pour faire bonne figure.

[42] Le choix de l'expression « posture incarnée » dans ma description de la posture en tant que couplage d'une posture déclarée et d'une posture incarnée est antérieur à ma lecture de l'ouvrage de Vermersch, je ne l'ai pas effectué en référence à la position de parole incarnée, mais la rencontre du terme « incarné » chez Vermersch fut pour moi une heureuse surprise qui m'a confortée dans mon choix lexical

Pour éviter la présence d'une caméraman, l'option d'une caméra « embarquée » a donc été envisagée et retenue : les enseignantes seraient équipées d'une petite caméra ultra légère qui ne nécessiterait pas la présence d'une tierce personne pour la prise de vue. De nombreuses possibilités ont été envisagées, depuis les caméras fixées au collier des animaux domestiques pour connaître ou étudier leurs déplacements jusqu'aux caméras de type GoPro utilisées par les sportifs et les aventuriers. C'est finalement une petite caméra « espionne » qui a été choisie, tant pour sa discrétion que pour son rapport qualité-prix.

5.3.3 Une prise de vue en vision subjective

La caméra embarquée de petite taille présentait un double avantage pour ma recherche : elle permettait d'exclure les enseignantes du champ de vision au moment du visionnement de rétroaction d'une part et de capter leur point de vue pendant le tournage d'autre part. En effet, une caméra mobile, centrée sur les enseignantes, aurait placé ces dernières sur le devant de la scène en permanence, et risquait de focaliser leur attention sur leur image et sur l'image qu'elles donnent d'elles-mêmes, plus que sur leurs actions à proprement parler, pendant le tournage et pendant la rétroaction. Outre l'avantage d'exclure du champ l'enseignante qui la porte, la caméra embarquée judicieusement placée permet de suivre la vision de celle qui la porte. En effet, la petite taille de la caméra sélectionnée pour l'étude et un petit étui adapté ont permis de fixer la caméra à des lunettes (celle de l'enseignante si elle en portait ou une paire sans correction dans le cas contraire). De ce fait, la caméra était orientée exactement dans l'axe du regard de la porteuse et suivait exactement les mouvements de sa tête. Cette possibilité présente un atout indéniable pour la rétroaction : lors du visionnement, les enseignantes ont retrouvé exactement le même champ visuel que celui qui fut le leur pendant la séance d'enseignement, toutefois réduit à 80°.
Certes, du fait que l'enseignante ne serait pas à l'image, il ne serait pas possible d'étudier sa gestuelle, ni ses regards ou ses mimiques, mais j'ai privilégié la subjectivité de la prise de vue pour faciliter la rétroaction, estimant que la prise de vue en vision subjective serait un outil plus puissant de re situ qu'une prise de vue par une tierce personne.
En résumé, j'ai opté pour la mini caméra embarquée en vision subjective car c'est une technique très peu intrusive qui ne nécessite pas la présence d'un tierce personne pour filmer, qui respecte la cohérence subjective de mon recueil de données et qui est facile à mettre en place, tout en étant peu onéreuse.

Des essais exploratoires ont été effectués avant le recueil de données définitif et se sont avérés satisfaisants :
– les enseignantes se sont dits peu gênées par le dispositif ;
– les étudiantes n'ont pas semblé perturbées par la présence de la caméra et l'ont confirmé a posteriori ;
– la qualité de l'image s'est révélée satisfaisante ;
– seule la qualité du son laisse à désirer, il permet de comprendre ce que disent les enseignantes, mais ne permet pas d'entendre ce que disent les étudiantes.

5.3.4 La mise en œuvre des entretiens d'explicitation en re situ

En amont de l'explicitation par rétroaction s'est posée la question des passages qui seraient (ou non) rétro-actés. Fallait-il rétro-acter les séquences enregistrées dans leur intégralité ? Ou seulement des épisodes ? Si oui, des épisodes pris au hasard ? Ou sélectionnés ? Si oui, sur quels critères ? Et par qui ? La décision de rétro-acter la globalité des enregistrements a été retenue pour plusieurs raisons.

L'argument premier ayant motivé ce choix est qu'une sélection aurait nécessairement allongé le temps séparant l'action et sa rétroaction, ce qui n'est pas souhaitable en termes de validité des informations récoltées :

> For example, a number of studies comment on the need to conduct stimulated recall interviews as soon as possible after the events under study (e.g. a lesson) have been completed. Andrews and McNeil (2005, p. 163), for example, note that their stimulated interviews were conducted 'as soon as practicable' following observations while Mangubhai et al. (2004, p. 297) also explain that 'stimulated recall interviews were conducted on the same day as the videotaping, with preferred times being immediately after the lesson was videotaped or as close as possible there-to'.
> (Borg 2006, pp. 217-218).

Le fait de ne pas procéder à une sélection a permis de mener la plupart des explicitations dans le prolongement immédiat des séances filmées.

Par ailleurs, mon choix de l'explicitation de l'action par rétroaction en re situ subjectif pour accéder à des données aussi « brutes » que possible et le fait d'effectuer une sélection des passages analysés m'ont semblé contradictoires, quels que soient les critères et quels que soient les sélectionneuses. De même, j'ai estimé qu'il aurait été incohérent d'inscrire ma recherche dans la théorie ancrée (grounded theory) en optant pour un codage émergeant des données pour laisser parler le terrain d'une part, et d'autre part, de décider en amont des passages qui seraient les plus « parlants ».

5.3.5 Le déroulement des explicitations

Une fois l'autonomie de la batterie épuisée, j'ai récupéré la caméra auprès des enseignantes pour préparer les séances d'explicitation qui ont pratiquement toutes eu lieu dans la foulée de la séance filmée, une seule a eu lieu deux jours plus tard. Cette préparation comprenait le transfert des fichiers de la caméra sur un ordinateur pour permettre le visionnement et la mise en place d'un dictaphone pour l'enregistrement des entretiens. Les séances d'explicitation se sont toutes déroulées selon le même protocole :

- l'enseignante et moi-même nous sommes installées à une table, côte à côte, face à l'écran de visionnement ;
- j'ai demandé à l'enseignante de caractériser la séance : nom de l'enseignante, CRL, filière enseignée, place de la séance dans le semestre et modalités d'évaluation ;
- l'enseignante a lu les consignes pour l'explicitation (voir ci-dessous) ;
- puis nous avons procédé à la rétroaction vidéo ;
- au terme de laquelle j'ai invité les enseignantes à faire une petite conclusion-bilan de la séance rétro-actée : se distingue-t-elle des séances habituelles ? est-ce qu'il y a des moments forts ? des moments difficiles ? inhabituels ? particulièrement satisfaisants ?

Bien que l'étude porte sur la posture des enseignantes en lien avec le développement de l'autonomie d'apprentissage, aucune mention de cette orientation n'a été faite avant les entretiens d'explicitation, ni aucune consigne donnée en ce sens. Pour initier la position de parole incarnée, des consignes simples et brèves ont été rédigées et soumises à chaque enseignante avant le visionnement (voir encadré ci-dessous).

FIGURE 9 — RÉTROACTION VIDÉO - CONSIGNES POUR L'ENSEIGNANTE

Rétroaction vidéo - Consignes pour l'enseignant

Décris ce que tu as fait

- comme si tu le racontais à quelqu'un
- sans procéder à l'analyse ou à la critique de tes actions

Dis ce qui a motivé

- tes **interventions**
- tes **déplacements**
- ce qui a **attiré ton regard**

Mentionne

- les **pensées** qui te reviennent
- les **émotions** dont tu te souviens
- les **choix** que tu as faits si tu as envisagé plusieurs options

Tu pourras arrêter le défilement des images ou revenir en arrière pour commenter une scène plus longuement.

Ces consignes reposent, comme le conseille Vermersch, sur une tâche (*comme si tu le racontais à quelqu'un*) pour favoriser l'évocation du vécu de l'action sous un angle procédural plutôt que le commentaire. Elles renvoient aussi aux vécus sensoriel, émotionnel et cognitif de l'action qui ne sont pas observables (*mentionne les pensées, les émotions, les choix*). Elles invitent les enseignantes à se limiter à la description de l'action (*sans procéder à l'analyse ou à la critique de tes actions*). Pendant l'explicitation, il a fallu stimuler les enseignantes qui parfois oubliaient d'expliciter les images ou encore veiller à les ramener vers la position de parole incarnée et l'explicitation dès lors qu'elles glissaient vers le discours formel, l'analyse ou la critique, en les ramenant vers la dimension concrète. Ci-dessous, quelques exemples de relances (L1 étant l'intervieweuse et E l'enseignante) :

● RS_E3

p. 11	E3	ah d'accord donc là qu'est-ce que je suis en train de faire Q la discussion continue ++
	L1	oui la discussion donc avec le jeune homme n'oublie pas de me dire de qui tu parles parce que j'aurai pas les images
p.12	L1	et là ils t'expliquent Q
	E3	ah oui là oui
	L1	tu te souviens Q
	E3	oui là il il essaye de m'expliquer qu'il est sportif de haut niveau et qu'il a très très peu de temps

● RS_E4

p. 7	L1	donc là tu es au beau milieu du couloir et Q
p. 25	L1	donc là tu lui poses une question sur Q

● RS_E5

p.9	L1	donc tu l'as interprété comme elle enlève son casque ça veut dire Q

● RS_E7

p 16	L1	donc si je comprends bien tu l'as un peu observée Q
	E7	oui
	L1	et puis tu as déduit de ses son activité Q
	E7	de son activité qu'elle avait un plan qu'elle savait où elle allait avait un document qui visiblement l'intéressait […]

● RS_E9

p. 30	L1	alors là tu as quitté la salle

● RS_E10

	L1	donc là tu t'en vas

● RS_E12

p. 27	E12	mh mh
	L1	tu regardais par-dessus l'écran et par-dessus l'écran derrière
	E12	mh mh
	L1	et tu as repéré un jeune homme
	E12	oui
	L1	qui qui visiblement
	E12	qui visiblement est en train de euh il il se concentre sur un document je sais pas ce que c'est il est mais je sais que je lui je vais passer après pour euh

Cet exercice n'est pas facile, il nécessite apprentissage et pratique. Étant néophyte en la matière, il y a eu bien des moments où j'ai laissé les enseignants glisser de l'évocation du vécu de la situation passée vers un discours sur sa pratique désincarnée, en général. Vermersch propose d'ailleurs d'évaluer la conduite d'un entretien d'explicitation en distinguant les passages relevant de la prise de parole formelle et de parole incarnée (Vermersch, 2011, p. 59).
Les entretiens d'explicitation ont été enregistrés et ensuite retranscrits pour permettre l'analyse. Les paragraphes suivants précisent les modalités de cette retranscription.

5.4 La transcription des données verbales

Passer de l'oral à l'écrit alors que j'ai initialement opté pour l'oralité et volontairement écarté l'écriture, est incontestablement un geste paradoxal, mais il est incontournable dans le cadre d'une recherche. En effet, pour analyser et étudier un discours oral il est indispensable de le fixer par la transcription. Cette manipulation, a priori purement mécanique, est loin d'être anodine ; la transcription fait déjà partie de l'analyse des données et requiert une grande vigilance, que l'on opte pour une analyse de discours ou pour une analyse de contenu.

La transcription des commentaires des enseignantes obtenus par rétroaction vidéo est a priori un simple exercice de saisie, a priori seulement ! En effet, faire une retranscription implique des choix. Comme je l'ai précisé plus haut, le recueil de données mixte pour lequel j'ai opté est justifié par le parti pris qui sous-tend tout mon travail de terrain : celui de rester autant que possible dans la subjectivité des enseignantes et de tenir la mienne à distance, autant que faire se peut, tout au moins en ce qui concerne la collecte de données. La transcription textuelle d'un commentaire en re situ est un processus de « manipulation » de données à trois niveaux visant à rendre les données recueillies oralement plus facilement utilisables sous forme écrite. Le premier niveau est celui de la production du commentaire par l'enseignante pendant la rétroaction, l'enregistrement de ce commentaire constitue le niveau deux et la transcription constitue le troisième niveau, chacun de ces niveaux conduit inévitablement à une altération des données originelles : l'enseignante ne se souviendra vraisemblablement pas de tout ce qui s'est passé, la qualité du matériel d'enregistrement et l'environnement sonore pendant le re situ peuvent nuire à la qualité et à l'intelligibilité des commentaires de l'enseignante et la transcription peut conduire à des approximations ou a des interprétations même si elle est faite avec la plus grande rigueur. C'est de ce dernier niveau qu'il est question dans les lignes qui suivent.

5.4.1 Le choix d'une norme de transcription

L'un des partis pris de mon étude est de m'appuyer autant que possible sur la subjectivité des enseignantes y participant. Pour cette raison, compte tenu du fait qu'une transcription est une source indirecte, je me suis largement fondée sur une norme de transcription qui écarte au maximum l'interprétation et l'approximation : la convention de transcription GEDO/GARS, élaborée par un groupe de chercheures spécialistes de l'étude des données orales[43]. La convention intégrale se trouve dans le volume des annexes (annexe papier 5 p. 234), en voici les grandes lignes :

– la transcription est orthographique, même en cas d'infraction à la norme, par exemple : les conseils nationals
– les néologismes sont notés tels qu'ils sont dits
– aucun signe de ponctuation ne sera utilisé
– les faits d'oralité sont signalés, par exemple :

+ indique une pause courte

++ indique une pause moyenne ou longue

/// indique une interruption assez longue justifiée en note

X indique une suite de syllabes inaudibles

XXX indique plusieurs syllabes incompréhensibles

l'appel de note ^{R} signale des rires

l'appel de note ^{Q} indique une interrogation non marquée syntaxiquement

des appels de note numériques apporteront des précisions sur des faits non récurrents

l'appel de note ° indique la prononciation de la consonne finale, ex. : plus° permettra de distinguer « j'en veux plus° » et « j'en veux plus »[44] le soulignage indique que les locutrices parlent en même temps

- indique une amorce de mot, ex. : une mi- miette.

Toutefois, compte tenu du fait que les données transcrites allaient servir pour une analyse de contenu et non pour une analyse de discours ou une analyse syntaxique, j'ai quelque peu simplifié la retranscription et « commis » quelques écarts par rapport à la norme GEDO/GARS :
La convention propose de noter les locuteurs L1, L2, L3 … en fonction des tours de parole, dans cette thèse L1 désigne toujours l'enquêtrice et les enseignants sont nommés E1, E2, E3 etc.
Ne seront pas mentionnés :
les faits de liaisons abusives, erronées ou absentes
les faits de prosodie, par exemple une construction interrompue
les faits de prononciation, ex. : /ja/ pour « il y a » ou /ta/ pour « tu as »
Pour des raisons de commodité d'annotation pendant l'analyse, les conventions de mise en page ne sont celles proposées par GEDO/GARS.

[43] GEDO : Groupe d'Études sur les Données Orales - Université de Provence
GARS : Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe - Université de Provence
[44] plus° = davantage

Ci-dessous un extrait de transcription en guise d'illustration, pris au hasard.

//E4_ 1// [45]

E4 donc là on est en on est dans le le tout début du cours et là je leur rappelle juste des consignes sur l'évaluation euh bon rien rien de spécial à dire juste de leur je leur dis juste qu'il faut qu'ils aient tout le temps leur dossier de travail ah oui je pense X X X j'attends que ça passe

L1 oui donc tu leur rappelles les les évals au fil de l'eau et donc tu leur demandes d'avoir le dossier

E4 voilà et je leur ai reprécisé que collègue 1 euh donc le deuxième enseignant sera là aussi pour les deux dernières séances et que ça se passe sur le mode au fil de l'eau donc ils n'ont pas une convocation euh

L1 individuelle

E4 individuelle avec un horaire mais on va s'assoir à côté d'eux O.K. je chausse les lunettes donc voilà là c'est parti je retourne dans le centre et je regarde un petit peu ce qui se passe je je prends je fais un bilan visuel de qui est où à peu près et là je me fais tout de suite alpaguer par euh une étudiante qui veut que je corrige son texte écrit et elle me dit par la même occasion qu'elle sera absente à la séance suivante donc je lui propose de faire son évaluation au fil de l'eau immédiatement donc je cherche le classeur[R]

L1 mh

E4 euh elle est très sympa cette fille elle est elle travaillait euh dans le spectacle avant elle se elle fait une reconversion professionnelle donc attends là je fais juste une pause

L1 oui je t'en prie j'ai baissé le son parce que je me dis que t'en t'as pas l'air d'en avoir besoin

E4 non

L1 et ça t'oblige à à forcer ta voix

E4 euh donc là je en fait° je reviens juste un tout petit peu en arrière

L1 oui

[45] Le chiffre 1 indique qu'il s'agit du premier fichier d'enregistrement, la caméra utilisée créant un nouveau fichier toutes les vingt minutes.

E4 parce que je suis interrompu dans mon mouvement par deux deux qui arrivent en retard et donc je leur explique brièvement ce qu'il en est pour le pour le film + alors v- voilà c'est ça donc je leur fais une petite blague je sais pas pourquoi mais avec eux j'aime j'aime vraiment bien blaguer ils sont ils sont sympas euh ce groupe et donc je leur rappelle aussi les consignes qu'il faut avoir euh + donc là en fait° là je sais pas si on a enfin tu reregarderas mais en fait° il m'a parlé en français et on voit pas mais je lui fais un geste avec la main

L1 mh

E4 en tendant l'oreille pour lui faire reformuler en anglais

L1 tu parles exclusivement l'anglais avec eux

E4 voilà donc là je me fais alpaguer par donc c'est en plein milieu du couloir je me fais ré alpaguer voilà je suis comme on peut voir je en- suis pris entre deux feux donc il y a celle qui m'a demandé l'évaluation au début enfin corriger son texte et qui est déjà dû j'ai déjà été interrompu une première fois et là la deuxième je sais plus ce qu'elle me demande mais elle m'a alpagué dans le couloir pour euh pour avoir un renseignement je sais plus exactement ce que c'est ah oui donc c'était pour son nombre d'heures euh comme elle a raté une séance elle elle peut pas revenir au centre pour rattraper parce qu'elle a des problèmes de santé et donc elle me demandait comment faire et je lui explique qu'elle peut rattraper à la maison

L1 mh

E4 donc voilà là je lui explique que ce qui importe c'est le nombre total d'heures et pas vraiment la distribution entre ce qu'elle fait à la maison et ce qu'elle fait au centre et que si elle a raté deux heures au centre elle fait deux heures à la maison moi ça m'est égal c'est qu'elle ait son total de quarante-quatre heures voilà et ça c'est ses deux potes qui vont la mandater pour me parler parce qu'ils sont trop timides dans la vie pour me parler directement surtout elle là prénom elle était très bloquée pour parler au début donc je lui fais toujours un petit + j'essaye de la forcer un peu entre guillemets gentiment à parler trois- troisième interruption par deux deux étudiantes qui sont tout le temps ensemble je leur explique que les ateliers de l'après-midi ont été annulés parce que la monitrice est malade donc là je leur suggère de faire leur propre atelier

L1 mh

E4 et donc je leur explique je leur dis quelles ressources elles peuvent utiliser pour euh pour faire euh leur propre leur propre atelier elles y réfléchissent et je crois qu'après elles l'ont elles l'ont effectivement fait +

L1 donc là tu es au beau milieu du couloir et

E4 je suis en plein dans le couloir je suis entre voilà quatrième interruption alors ce ce groupe euh il me + donc là elle me donne un document qu'elle devait me donner à l'issue de sa présentation c'est sa biographie[R] bibliographie pardon qu'elle avait oubliée et là comme je suis au plein milieu de la porte je me fais bousculer par les gens qui arrivent en retard voilà donc là je souffle parce que je suis déjà essoufflé et ça fait que cinq minutes je je pose le document et là je sors le classeur d'évaluation pour enfin pouvoir m'occuper de la toute première personne qui voulait me parler donc voilà + donc là je ressors sa fiche d'évaluation alors ça c'est sa fiche parce qu'elle est en CIF voilà je lui signe je lui fais un petit autographe et en même temps je regarde toujours un peu ce qui se passe autour parce qu'ils sont en train d'arriver donc j'essaye de voir un petit peu qui fait quoi + donc là je regarde son texte avec elle voilà + + donc voilà moi ça je lui donne des petites euh des petites indications euh sur les erreurs qu'elle a faites normalement euh des fois on leur demande de lire mais elle je sais qu'elle parle bien et qu'elle lit bien donc pour gagner un petit peu de temps je lui ai pas fait lire parce que sinon ça prend déjà assez longtemps alors sinon euh pff comme je suis tout seul avec trente plus de trente personnes euh il faut que je +

[...]

5.4.2 L'anonymation du corpus

L'anonymation du recueil de données a été faite dans le prolongement de celui énoncé lors de la description de l'échantillon plus haut, se sont appliquées les dispositions suivantes :

– les collègues nommées par les enseignantes ont été désignées par « collègue 1,2,3… » ; selon l'ordre de mention dans chaque enregistrement. Les désignations des « collègues » n'ont aucun lien d'un enregistrement à l'autre ;
– les noms et/ou prénoms d'étudiantes mentionnées ont été remplacées par des noms et/ou prénoms pris au hasard dans l'annuaire ;
– les dates et horaires mentionnés ont été remplacés par jj mm 2014 et hh mm ;
– les marques de genre correspondent à la réalité.

Les transcriptions ainsi mises en forme, pouvait commencer le travail d'analyse.
L'ensemble des transcriptions intégrales se trouve dans l'annexe numérique 3.

PARTIE 3
ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

.

CHAPITRE 6
Analyse des données

En référence à la théorie ancrée, l'analyse des données ne s'est pas effectuée en fonction d'une grille de lecture préétablie pour favoriser l'émergence de perspectives. Toutefois, comme le souligne Guillemette (2006) :

> « L'essentiel est de bien comprendre que l'émergence n'est jamais pure. On ne peut pas procéder exclusivement par induction ; il y a toujours aussi de la déduction dans la ''conversation'' entre les données de terrain et la sensibilité théorique de l'analyste. Le chercheur ne peut pas se limiter à accueillir ce qui émerge des données. Ne serait-ce que pour opérationnaliser l'échantillonnage théorique, il faut qu'il approche le terrain avec des éléments théoriques qui vont lui permettre de sélectionner dans lesquelles il va cueillir les données jugées pertinentes. [...] Il est illusoire de penser que l'on peut approcher un phénomène en étant totalement ''vierge'' de tout a priori. »

Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, les lectures que j'ai faites sur le soutien des enseignantes au développement de l'autonomie constituent la toile de fond théorique présente à mon esprit pendant l'analyse du corpus. Certaines de ces références sont compilées dans l'annexe numérique 2.

6.1 Analyse des questionnaires

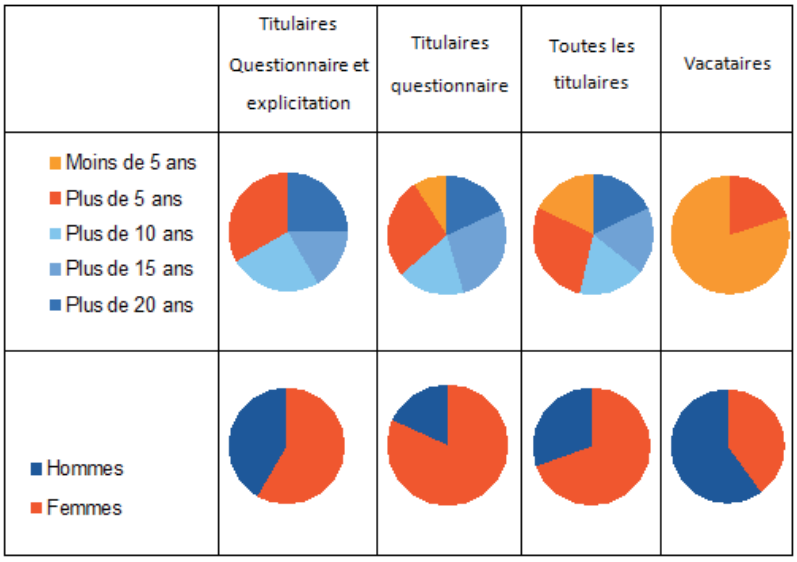
Le questionnaire a été soumis à l'ensemble des enseignantes intervenant dans les CRL (enseignantes d'allemand, d'anglais et de Français Langue Étrangère, enseignantes titulaires et vacataires) dans son intégralité et dans sa forme originelle. Huit questions sur le parcours professionnel et l'identité des répondantes ont été ajoutées dans le but de permettre la création de sous-groupes (enseignantes titulaires ou vacataires, ayant participé à la rétroaction ou non, ancienneté dans l'enseignement, dans les CRL, publics enseignés, diplômes, genre et nationalité).

Onze questions soumises aux répondantes mais ne relevant pas directement de la question de recherche n'ont pas été prises en compte dans l'analyse. Il s'agit des questions relatives aux publics concernés par l'autonomie d'apprentissage des langues (âge – compétence linguistique – contexte culturel) et celles reliant autonomie et efficacité, que je ne pensais pas pouvoir relier directement à la pratique de terrain.

L'équipe est composée de 58 enseignantes intervenant en anglais, en allemand et en FLE (Français Langue Étrangère), dont 44 titulaires (professeures agrégées et certifiées du second degré affectées dans le supérieur) et 14 vacataires (enseignantes et/ou locutrices natives), employées pour la plupart avec des contrats annuels de 96 heures, l'une ou l'autre vacataire à temps plein sur des postes de titulaires non pourvus et un vacataire bénéficiant d'un contrat à durée indéterminée. 29 questionnaires ont été remplis dont 24 intégralement, deux répondantes n'ont pas renseigné les deux questions ouvertes (2 questions sur 55), dans deux autres questionnaires il manque l'une des deux questions ouvertes et un questionnaire n'a été rempli qu'aux deux tiers. Ce dernier questionnaire a été jugé trop incomplet et n'a pas été intégré à l'analyse. Ceux dans lesquels il manquait l'une ou l'autre ou les deux questions ouvertes ont été intégrés à l'analyse

dans la mesure où le pourcentage de non-réponse est faible (inférieur à 4%) et qu'en outre, ces questions étant rédactionnelles, contrairement aux autres construites sur une échelle de Likert, leur absence n'affecte pas les calculs statistiques qui ont été effectués. Parmi les 28 questionnaires retenus figurent ceux des 12 enseignantes titulaires qui ont participé à la rétroaction, de 11 autres titulaires et de 5 vacataires. En pourcentage de participation, cela correspond à 48% de l'ensemble de l'équipe enseignante prise dans sa globalité, 52% des enseignantes titulaires et 35% des enseignantes vacataires.

FIGURE 10 — TABLEAUX RÉCAPITULATIFS DES RÉPONDANTES



Titulaires : Questionnaire + explicitation				
Questionnaire	Années d'enseignement	En CRL	H / F	Diplôme le + élevé [3]
139	+15	+15	H	Licence
132	+20	+5	F	Master
140	+5	+20	F	Master
147	+5	+5	H	Doctorat
133	+10	+20	F	Master
180	+20	+10	F	DEA
144	+20	+5	H	Master
142	+20	+10	H	Master
146	+20	+15	F	Master
148	+20	+20	F	Agrégation
141	+15	+5	F	Master
136	+10	+10	H	Master

12 enseignantes dont 8 ont plus de 10 ans d'enseignement en CRL (5 en ont plus de 15)				
Titulaires : Questionnaire				
Questionnaire	Années d'enseignement	En CRL	H / F	Diplôme le + élevé
159	+20	+5	F	Master
169	+20	+10	H	Master
162	+20	+15	F	Agrégation
167	+20	+15	F	Master
168	+20	+20	F	Agrégation
164	+20	+20	F	Master
166	+5	+5	F	Master
174	+20	+15	F	Master
176	+5	+5	F	Doctorat
182	+20	+10	F	DEA+Agrégation
183	+10	-5	M	Master
11 enseignantes dont 7 ont plus de 10 ans d'enseignement en CRL (dont 5 plus de 15 ans)				
Vacataires : Questionnaire				
Questionnaire	Années d'enseignement	En CRL	H / F	Diplôme le + élevé
157	+20	-5	F	Licence
165	+20	-5	F	Master
170	+5	-5	H	Master
175	+10	-5	H	Master
180	+5	+5	H	Master
5 enseignants dont 2 ont plus de 15 ans d'enseignement Dont 4 ont moins de 5 ans d'enseignement en CRL				

Remarques :

– le profil des enseignantes ayant répondu au questionnaire et ayant participé à la rétroaction comparé à celui des enseignantes ayant simplement répondu au questionnaire est très similaire en termes d'ancienneté dans l'enseignement, de temps d'enseignement en CRL et de parcours universitaire. Les deux groupes sont composés aux deux tiers d'enseignantes ayant plus de 15 années d'ancienneté, dont plus de dix en CRL.

– le groupe des enseignantes vacataires se distingue des deux autres groupes, moins par l'ancienneté dans l'enseignement, que par celle en CRL.

6.2 Analyse des explicitations de l'action en re situ subjectif

La logique de l'analyse des déroulements d'actions repose sur la recherche d'intelligibilité et de complétude de la mise en mots produite lors de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011). L'élucidation de l'action repose sur la mise en évidence des logiques qui la sous-tendent : logique de l'enchainement des buts et logique de l'exécution des actions élémentaires permettant d'atteindre les buts. L'utilisation de ces logiques pour atteindre l'implicite de l'action, suppose une description du déroulement de l'action à plusieurs niveaux. Vermersch utilise la notion de granularité, présente aussi chez Chi (1997), pour évoquer la finesse d'une description en se référant au grain du papier abrasif, de l'échelle des cartes routières ou à la résolution d'un microscope pour illustrer le choix du terme. Le grain d'une description renvoie à la finesse de l'unité de description, à son degré de fragmentation. Vermersch propose un schéma de description à quatre niveaux qui a été appliqué aux données issues des entretiens d'explicitation en re situ de cette étude :

– le niveau 1 correspond à l'unité d'ensemble, il relève par exemple de l'ingénierie pédagogique ou de l'organisation du travail ;
– le niveau 2 repose sur la décomposition du niveau supérieur en tâches ;
– le niveau 3 correspond à la fragmentation du niveau 2 en opérations d'exécution et d'identification. Ce niveau peut être fragmenté en unités plus fines ;
– le niveau 4 se situe au niveau de l'analyse infra-comportementale (anatomique, neurologique ou cognitive).

Dans le cadre de cette analyse, qui consiste à approcher ce que les enseignantes font pendant les séances, sans entrer dans la motivation de leurs actions, j'ai estimé qu'une granularité de niveau 3 était suffisante pour atteindre l'information recherchée. Les trois niveaux de l'analyse des explicitations en re situ sont donc les suivants :

– le niveau 1 correspond à la séance filmée dans sa globalité ;
– le niveau 2 correspond à la séance fragmentée en épisodes correspondant à autant d'interactions de l'enseignante avec une ou plusieurs étudiantes ou avec l'environnement ;
– **l**e niveau 3 renvoie aux gestes pédagogiques réalisés par les enseignantes dans le cadre de chaque épisode de niveau 2. Pour atteindre un grain d'analyse plus fin, le niveau 3 a été lui-même fragmenté en un niveau 3.1 correspondant à la répartition des gestes en fonction des domaines d'intervention auxquels ils renvoient. Cette répartition sera présentée plus loin.

La granularité de l'analyse ainsi définie a conduit à un codage des transcriptions des entretiens d'explicitation. Afin que l'analyse des entretiens d'explicitation des différentes enseignantes soit menée de manière identique, le protocole d'analyse décrit ci-dessous a été mis en place.

6.2.1 L'organisation du verbatim

Cette première phase correspond aux deux premières étapes de la procédure d'analyse de données verbales décrite par Chi (1997), la réduction et la segmentation des données recueillies.
En termes de réduction des données, une tentative de réécriture du verbatim a été menée car, si la convention de transcription GARS adoptée dans ce travail présente l'avantage d'introduire un minimum de déformation des propos oraux, le texte ainsi obtenu ne se lit pas aisément et son exploitation directe est difficile. Dans un premier essai pour rendre le verbatim plus lisible, je l'ai paraphrasé pour le raccourcir et supprimé les répétitions, les hésitations, les interjections, les formulations confuses etc. Par souci de rigueur en matière de traitement des données, j'ai soumis le verbatim original et la reformulation à une enseignante-chercheure en sciences de l'éducation pour une évaluation de la « déformation » des données originelles. Celle-ci a estimé que la réécriture conduisait à nombre d'interprétations et introduisait une part non négligeable de subjectivité, ce que l'adoption de la convention GARS avait justement eu pour but d'éviter. Il a donc été décidé de ne pas reformuler le verbatim, de conserver les termes originaux du verbatim exclusivement, et de seulement procéder à un « élagage » en vue de faciliter la lecture. La seule manipulation exercée sur le verbatim a donc consisté en la suppression de certaines répétitions de mots et d'interjections, dans le but de rendre la lecture des données plus facile et fluide pour quiconque lira ce travail et n'aura pas la même connaissance que moi du terrain et des circonstances d'enregistrement et de rétroaction, notamment la chercheure qui a participé au codage. Cette intervention sur le verbatim a été possible sans biaiser le travail dans la mesure où le traitement des données ne reposait pas sur une analyse de discours stricto sensu.
En ce qui concerne la fragmentation, le verbatim a été segmenté en épisodes, chaque épisode correspondant au commentaire de l'enseignante de l'une de ses interactions avec une étudiante, avec un groupe d'étudiantes ou avec l'environnement. Les épisodes ont été numérotés et intitulés, les numéros sont chronologiques, les titres renvoient au contenu de chaque épisode. Lorsque deux épisodes sont en lien (même étudiante ou groupe d'étudiantes par exemple), le même titre a été appliqué, suivi de l'indication 1, 2 ,3 etc.[46]

Dans la phase de mise en place du protocole de codage, je me suis interrogée sur une fragmentation plus fine, comme le tour de parole par exemple. J'ai écarté l'option après plusieurs essais parce qu'une segmentation plus fine conduisait à une atomisation de la description de l'action, nuisant à l'intelligibilité de la situation. La segmentation en épisodes construits à partir des interactions successives des enseignantes avec l'environnement et les étudiantes a facilité l'approche de l'activité enseignante.

[46] Par exemple : « Étudiant VoiceBook 1 » pour la première interaction
avec une étudiante qui utilise le CD-Rom VoiceBook, « Étudiant VoiceBook 2 » pour la deuxième interaction etc.

6.2.2 Le repérage des digressions

Plusieurs types de digressions ont émergé pendant le codage :

● Les digressions de posture déclarée ancrée.

Dans la description de la mise en œuvre des entretiens d'explicitation en re situ, j'ai évoqué les difficultés du guidage de l'explicitation et l'occurrence de digressions dans lesquelles les enseignantes se sont parfois engagées. Ces passages ne relèvent pas de l'explicitation de l'action et j'avais, dans un premier temps, envisagé de les exclure de l'analyse. Toutefois, mon travail ne s'intéressant pas exclusivement à l'expression de la posture dans l'action (la posture incarnée), mais également au discours des enseignantes sur leur pratique (la posture déclarée), je me suis ravisée et les ai intégrés sous la dénomination « posture déclarée ancrée ». Ces digressions informent sur la posture de l'enseignante qui part de ce qu'elle a fait pendant la séance rétro-actée pour l'inscrire dans sa pratique « habituelle ». Ces digressions relèvent du discours de l'enseignante sur sa pratique et donc de la posture déclarée, mais elles émergent de l'explicitation d'une action effectivement mise en œuvre, d'où la dénomination de « posture déclarée ancrée ».[47]

Pour distinguer la position de parole formelle et la position de parole incarnée évoquées dans le partie précédente, Vermersch (2011) signale des indicateurs de la position de parole formelle non verbaux (comme le décrochage du regard ou le ralentissement du rythme de parole) et des marqueurs linguistiques indiquant la généralisation et l'abstraction. Dans la mesure où les analyses ont été menées à partir des retranscriptions des entretiens et non des enregistrements, je n'ai pas eu accès aux indices non verbaux et me suis donc appuyée exclusivement sur les marqueurs linguistiques. Ceux relevés le plus fréquemment dans l'évocation de la posture déclarée ancrée (position de parole formelle)[48] sont : en général, souvent, toujours, d'habitude, des fois, parfois. En ce qui concerne les marqueurs de la position de parole incarnée, les références aux modalités de perception de l'action (je vois, j'entends, j'observe etc.) et les indications d'activité cognitive (je me suis dit, j'ai pensé etc.)[49], ont été relevées dans une colonne dédiée de la grille de codage présentée ci-dessous.

●● **Les digressions d'anticipation** désignent les évocations anticipées d'épisodes à venir dans la séance rétro-actée. Il a été décidé, pour éviter un double-codage, que ces digressions seraient simplement signalées à l'intérieur des épisodes, mais ne seraient pas codées.[50]

●●● **Les digressions non codées** sont de nature diverses : des passages dans lesquels il est question de technique (gestion et manipulation des fichiers vidéo, réglage du son…), des passages dans lesquels les enseignantes évoquent des points non directement liés à la séance rétro-actée (allusion à une autre séance, précision sur une ressource utilisée par une étudiante, organisation globale du CRL…). Ces digressions n'ont pas été prises en compte dans l'analyse.[51]

---

[47] Dans la grille de codage présentée plus loin, les passages de posture déclarée ancrée seront signalés par « pda »
[48] Ces marqueurs apparaissent en gras dans le verbatim figurant sur les grilles de codage
[49] Que Vermersch appelle les références au vécu sensoriel et au vécu interne (2011)
[50] A dans la grille de codage
[51] 0 dans la grille de codage

6.2.3 Le codage des gestes professionnels

Le recensement des gestes professionnels des enseignantes a été conduit sur la base d'une analyse thématique telle que la définissent Paillé et Mucchielli (2012) :

> « L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation » (*Ibid.*, p. 232).

> « L'analyse thématique n'a pour fonction essentielle ni d'interpréter (contrairement à l'analyse en mode écriture), ni de théoriser (contrairement à l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes), ni de dégager l'essence d'une expérience (contrairement à l'analyse phénoménologique). Elle est d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et à la synthèse des thèmes présents dans le corpus. » (*Ibid*., p. 249).

Le travail de thématisation a constitué la première étape de l'analyse, l'une des plus difficiles aussi.

> « Avec l'analyse thématique, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique) ». (*Ibid.,* p. 232).

L'orientation de la présente recherche étant la caractérisation de l'activité enseignante en termes de soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage, la thématisation devait permettre une analyse des gestes professionnels effectués en ce sens par les enseignantes. C'est dans le but de permettre le repérage et le classement de ces gestes professionnels que le verbatim a été codé, à l'aide d'une liste de verbes génériques désignant des catégories sous lesquelles ont été classées les activités des enseignantes relevées dans les transcriptions. Le choix de ces verbes, c'est-à-dire l'étiquetage des catégories, a émergé des lectures successives du corpus, inspiré aussi par la revue de la littérature menée en amont de l'analyse et la compilation de références mentionnée plus haut. Pour assurer la validité de ce codage et en réduire la subjectivité, un double-codage a été partiellement appliqué au corpus, selon la méthode inter-juges décrite par Chi (1997) et grâce au concours d'une enseignante-chercheure en sciences de l'éducation. En matière d'analyse de données verbales et de codage inter-juges, Chi (1997, p. 23) préconise un premier codage à partir d'une discussion assez large concernant ce que l'on veut relever dans les données. Cette discussion préalable a été menée autour d'un premier essai de codage commun et a permis de constituer, une première liste de « gestes professionnels » génériques susceptible de permettre la réduction des données et un début de thématisation. Cette liste a ensuite été appliquée par chaque codeuse, séparément, à une même transcription et les deux codages ont été confrontés dans une démarche de négociation appuyée sur les travaux de Chi et Garrison et al. (1997 ; 2006). Cette confrontation nous a confortées dans le choix de la méthodologie, mais la congruence des codages n'était pas suffisamment forte pour que la liste catégorielle puisse être arrêtée à ce stade. S'ensuivit une discussion qui a permis de lever certaines ambiguïtés, de préciser les catégories et de les réduire en nombre. Ce processus a été répété plusieurs fois, sur des extraits de transcriptions différents jusqu'à ce que la liste soit stabilisée et les codages significativement congruents. La liste n'a pas été fermée après cette phase de stabilisation, mais seuls quelques ajouts (moins d'une dizaine) se sont révélés nécessaires pour permettre le codage de l'ensemble des données. Quelques extraits ont encore été codés par chacune et confrontés, le reste du corpus a été codé par une seule personne, à savoir moi-même.

6.2.4 Des catégories aux rubriques

Ce processus de codage des données vers le concept a été répété plusieurs fois[52], et a favorisé l'émergence de quatre rubriques dans lesquelles les verbes ont pu être distribués en fonction du domaine d'intervention des enseignantes, identifié grâce aux indices contextuels : le contenu linguistique et culturel, la démarche d'apprentissage, le climat socio-affectif et le dispositif. Ces quatre domaines d'intervention ont été traduits en quatre types de « présences » des enseignantes sur le terrain. Dans un premier temps j'avais retenu « dimensions » pour préciser les différentes facettes de la posture incarnée des enseignantes, en référence à la description par Tremblay des compétences du facilitateur (Tremblay, 2003, p. 215) et à celle de Benson des différentes dimensions du contrôle de l'apprentissage des langues (cf. p. 50). Mais au fil du codage la notion de « présences » s'est imposée, de présence de l'enseignante sur le terrain et dans l'action :

– l'enseignante est présente dans le CRL en tant que référente de la langue et de la culture : on parlera de sa présence linguistique et culturelle ;
– l'enseignante est présente dans le CRL en tant qu'experte des langues et de l'apprentissage : on évoquera la présence pédagogique ;
– l'enseignante est présente dans le CRL en tant que garante d'un climat propice à l'apprentissage : ce qui relève de sa présence socio-affective ;
– l'enseignante est présente dans le CRL en tant que référente du dispositif : c'est sa présence écologique.

En résumé, le codage a permis de catégoriser les gestes professionnels des enseignantes en fonction de leur nature et de les rattacher à un domaine d'intervention ; ces domaines d'intervention ont à leur tour permis de caractériser l'activité de l'enseignante sur le terrain en quatre types de présences.

[52] Frôlant ainsi les limites du masochisme selon les propres termes de Chi (1997)

FIGURE 5 — TABLEAU DES VERBES DE CODAGE, DOMAINES D'INTERVENTION ET PRÉSENCES

Verbes pour le codage des gestes professionnels			
Ajuste [1] Corrige Explique [2] Fait de la rétention[3] Fait pratiquer Impose [4] Initie un échange [5] Ne signale pas [6] Négocie [7] Pointe [8] Propose son aide Rebondit [9] Repère [10] Répond à une sollicitation [11] Stimule [12] Verbalise [13] Vérifie [14]	Accepte [15] Anticipe [16] Écoute[17] Explique[18] Fait verbaliser[19] Impose Investit Met en question [20] Met en relation[21] Négocie Observe [22] Organise [23] Oriente [24] Pointe [8] Promeut le plaisir dans l'apprentissage Questionne [25] Rebondit Repère [10] Répond à une sollicitation [11] Reste en retrait [26] Se montre disponible[27] Suggère [28] Stimule [12]	Encourage [29] Éprouve un sentiment négatif [30] Établit le contact [31] Exprime ses sentiments [32] Fait preuve d'empathie Éprouve de la satisfaction [33] Initie un échange [5] Négocie [7] Partage [34] Prend de la distance [35] Promeut le plaisir dans l'apprentissage Promeut un climat détendu [36] Rassure[37] Régule Rebondit [9] Repère [10] S'enquiert [38] Se montre respectueux Se montre curieux de l'autre [39] S'en va [40] Stimule [12] Valorise	Ajuste Balaye (du regard) Circule Concerte [41] Écoute [42] Est en soutien Évalue [43] Explique [2] Gère [44] Hésite [45] Informe [46] Investit [47] Laisse se débrouiller [48] Met en question [49] Organise Régule [50] Repère [51] Reste en retrait S'assied Se place stratégiquement Suspend [52]
Domaines d'intervention des enseignants			
Contenu (c)	Démarche (d)	Climat (cl)	Dispositif (di)
Présence linguistique et culturelle en tant que référent de la langue et de la culture	**Présence pédagogique** en tant qu'expert des langues et de l'apprentissage	**Présence socio-affective** en tant que garant d'un climat propice à l'apprentissage	**Présence écologique** en tant que référent du dispositif

[1] Ajuste en fonction des étudiants : la difficulté des questions, un protocole, une règle, une modalité…
[2] Explique quelque chose qui n'est pas ou mal compris par l'étudiant
[3] Volontairement ne donne pas/ne transmet pas un renseignement, une connaissance linguistique, culturelle, pratique etc.
[4] Impose ne connaissance, une activité, une ressource, une démarche…
[5] Pour favoriser les interactions entre étudiants
[6] Ne signale pas les erreurs (lexique, grammaire, prononciation…), volontairement
[7] Ne s'impose pas, accepte la contestation et discute avec l'étudiant
[8] Montre et porte à l'attention de l'étudiante pour stimuler la réflexion
[9] Réagit à une situation au pied levé
[10] Identifie d'après ce qu'il voit ou entend. Par exemple : un comportement, une démarche, une activité, une ressource, un besoin, une compétence, une difficulté, un sentiment, une émotion, la localisation des étudiants…
[11] Accède à une demande, donne une information (par opposition à fait de la rétention)

[12] Dans le sens d'incite à la prise de décision (choix ouvert, suggestions multiples etc.) / incite à la réflexion (cognition, métacognition, apprendre à apprendre) / incite à chercher solutions ou réponses par soi-même / incite à trouver une motivation, à se mettre en activité / incite à prendre des risques (sortir du confort d'un niveau, d'une routine etc.)
[13] Explicite en langue cible ce qu'elle fait
[14] Vérifie si ce qui a été demandé / suggéré / imposé/… à l'étudiant a été fait / bien fait
[15] Accepte l'option choisie par l'étudiant
[16] Anticipe des difficultés, une intervention ultérieure…
[17] Écoute en restant en retrait dans l'échange
[18] Comment utiliser une ressource par exemple
[19] Demande à l'étudiant de mettre en mots : une activité, une démarche, un objectif, une stratégie…
[20] Pose explicitement la question de la pertinence, de l'utilité…
[21] Deux ou plusieurs étudiants (mais plus fort que juste une activité commune)
[22] Observation suffisamment longue pour que l'enseignant identifie l'activité, va au-delà du simple balayage
[23] Prend/garde en main la mise en place, le déroulement d'une séance, d'une activité…
[24] Pousse dans une direction identifiée, avec une idée implicite, sans toutefois imposer
[25] Pose des questions fermées, précises (par opposition à fait verbaliser qui est plus ouvert)
[26] Écoute, observe, éventuellement interagit mais ne s'engage pas dans une discussion avec l'étudiante
[27] Prend le temps ou se signale pour que les étudiants l'interpellent au besoin
[28] L'enseignant propose une autre option ou un nombre restreint d'options fermées
[29] Un étudiant qui a du mal
[30] Une tension, une gêne… par rapport à un étudiant ou par rapport à soi-même
[31] Crée un contact verbal et visuel
[32] À l'étudiant (pas à l'interviewer)
[33] Éprouvée in situ (pas a posteriori pendant l'entretien)
[34] Partage des expériences et des détails de la vie « non académique » (celle de l'enseignante ou de l'étudiant)
[35] Se met à l'écart pour faire tomber une tension par exemple
[36] Plaisanterie, humour
[37] Met en confiance, pour débloquer une inhibition
[38] Du ressenti de l'étudiant, de ses émotions
[39] De « l'autre » en tant qu'individu, non en tant qu'apprenant (de ses centres d'intérêt, de ses goûts, de ses occupations etc. non académiques)
[40] Se retire d'une discussion, d'une négociation…
[41] Échange avec un collègue (question, collaboration …)
[42] À distance, pas partie prenante
[43] Évaluation du dispositif, des étudiants
[44] Évaluation, matériel, étudiants… par rapport à l'ordinaire.
[45] Entre 2 attitudes possibles (
[46] Apporte des informations (demandées ou non) sur l'organisation et le fonctionnement du dispositif où trouver les modalités d'exam, proche de gère
[47] Confie une tâche, un rôle, délègue du pouvoir
[48] Au lieu de faire à la place de l'étudiant (installation matériel, recherche sur le portail de ressources…)
[49] Le fonctionnement ou l'organisation du dispositif : une modalité, une règle…
[50] Rappelle/pose les règles / rappel à l'ordre par rapport à une brèche (avec souplesse, sous tension…)
[51] Dans le sens de cartographie
[52] Son activité, par ex pour répondre à une sollicitation

6.2.5 La grille de codage

Le protocole décrit ci-dessus a été formalisé dans la grille de codage dont l'en-tête est reproduit

FIGURE 12 — EN-TÊTE DE LA GRILLE DE CODAGE

Grille de codage E_					
épisodes	verbatim fragmenté en épisodes	non codé : 0 pda anticipa° : a c d cl di	Références situationnelles	Gestes professionnels	Domaines de (non) intervention

Légende :
non codé : 0 = passages de verbatim non codé
pda = digressions de posture déclarée ancrée
Anticipa° : a = digressions d'anticipation
c = contenu
d = démarche
cl = climat

Cette grille de codage a été complétée pour chaque enseignante, comme suit :
Colonne 1 : numérotation des épisodes
Colonne 2 : verbatim élagué (suppression de répétitions et d'interjections)
Colonne 3 : repérage des digressions ne relevant pas de l'explicitation de l'action
Colonne 4 : indices du contexte
Colonne 5 : codage des gestes professionnels identifiés dans le verbatim à l'aide des verbes
Colonne 6 : domaine d'intervention dans le cadre duquel le geste a été effectué
L'ensemble des grilles de codage figure dans l'annexe numérique 3 : annexes E1 à E12. Seules les 3 premières pages de la grille de l'enseignante E5 se trouvent en annexe papier 6 p. 236, en raison du volume important de pages que cela aurait représenté.

Une fois renseignées, les grilles de codage ont permis d'établir un profil d'activités définies à partir des verbes et des domaines d'intervention et de caractériser l'activité de l'enseignante en fonction de quatre types de présences. Cette caractérisation a été utilisée comme base pour la rédaction de monographies, une par enseignante. Un même format a été utilisé pour toutes et l'ensemble de ces monographies figure dans le chapitre qui suit.

CHAPITRE 7
Résultats et perspectives

L'ensemble des questionnaires renseignés en ligne[53] ont été traités dans un premier temps dans le but de mettre en évidence ce que les enseignantes pensaient en tant que membre d'une équipe. Des calculs statistiques ont été effectués, analysés et synthétisés. J'ai ensuite porté mon attention sur le groupe restreint des enseignantes ayant participé à l'étude complète (questionnaire et explicitation de l'action en re situ). Des monographies individuelles ont été faites, à partir du questionnaire et de l'analyse des explicitations de l'action en re situ de chaque enseignante avec pour objectif la caractérisation de la posture de chacune, posture déclarée et posture incarnée.

7.1 Les questionnaires

7.1.1 Quelques statistiques

Un premier tableau statistique a été réalisé avec les questionnaires renseignés par les enseignantes titulaires : 23 enseignantes sur les 44 qui font partie de l'équipe ont répondu, soit un peu plus de la moitié (annexe papier 7 p. 239).

Comme l'objectif était d'avoir une vision globale, le tableau a été réorganisé thématiquement et simplifié pour permettre une lecture synthétique (cf. fiture 14 p. 105) :

– dans la section 1 sur le développement de l'autonomie d'apprentissage :
  - les questions ont été regroupées par thèmes : L'environnement / Les éléments facilitateurs / Comment développer l'autonomie d'apprentissage.
  - l'échelle de Likert en 5 points (Pas du tout d'accord / Pas d'accord / Ne se prononce pas / Plutôt d'accord / Tout à fait d'accord), a été ramenée à 3 points (Pas d'accord / Ne se prononce pas / D'accord) ;

– dans les sections 2 et 3 :
  L'échelle de Likert en 4 points (pas / peu / plutôt / très), a été ramenée à 2 points (pas / peu - plutôt / très).

Le même travail a été effectué en intégrant les cinq questionnaires des enseignantes vacataires ayant répondu (annexe papier 9 p. 249). La prise en compte des réponses des vacataires n'a que faiblement affecté les résultats (8 questions sur 53), ce qui était prévisible compte tenu de leur nombre réduit par rapport aux titulaires. L'on peut toutefois remarquer que 7 sur les 8 questions affectées le sont négativement vers davantage de réserves :

quatre ont reculé d'un très fort consensus à un fort consensus à propos de :

– la capacité de l'apprenante à gérer son propre apprentissage (Q 32) ;
– la souhaitabilité de l'implication des apprenantes dans le choix des méthodes (Q 43) ;
– la souhaitabilité de l'implication des apprenantes dans l'organisation des salles de cours (Q 44) ;

[53] C'est-à-dire non exclusivement ceux des enseignants qui ont participé à l'ensemble de l'étude : questionnaire ET explicitation de l'action en re situ.

– la faisabilité que les apprenantes développent une capacité des apprenantes à identifier leurs besoins (Q 45) ;
– la question sur l'importance du choix laissé à l'étudiante dans le choix des ressources passe d'un fort consensus à un consensus (Q27) ;
– la souhaitabilité de l'implication de l'apprenante dans le choix des modalités d'évaluation passe d'un consensus à un faible consensus (Q42S) ;
– seule la question sur le travail solitaire (Q3) évolue positivement en passant d'un fort consensus à un très fort consensus.

La décision a finalement été prise de ne pas inclure les questionnaires des vacataires dans les analyses pour des raisons de cohérence de l'échantillon. En effet, les renseignements portés sur les questionnaires révèlent une ancienneté des vacataires dans le dispositif nettement inférieure à celle des titulaires. Un seul des cinq vacataires répondants est là depuis plus de cinq ans, alors que parmi les titulaires, un seul était novice au moment de l'enquête, sept étaient dans les CRL depuis plus de cinq ans, cinq depuis plus de dix ans, cinq autres depuis plus de 15 ans et encore cinq depuis plus de 20 ans (cf. figure 1). Cette différence d'ancienneté n'explique évidemment pas les différences à elle seule, mais l'on peut faire l'hypothèse que les représentations des enseignantes vacataires relativement à l'autonomie d'apprentissage et à son développement sont moins en lien avec leur expérience dans le dispositif que celles des enseignantes plus chevronnées et sont aussi teintées par leur expérience parallèle dans un contexte plus classique. L'un des objectifs de la recherche étant de lier représentations et pratiques, j'ai donc finalement privilégié l'ancienneté dans le dispositif et l'exercice exclusif en CRL et décidé de ne pas intégrer les questionnaires des enseignantes vacataires dans l'analyse.

Une comparaison des réponses des enseignantes titulaires ayant participé à la rétroaction avec les réponses de celles ayant seulement répondu au questionnaire n'a pas mis en évidence de différences sensibles, il n'a donc pas été jugé utile de les traiter séparément, ni de procéder à une analyse comparative fine.

7.1.2 Analyse

L'analyse des questionnaires de l'ensemble des enseignantes titulaires a été menée en deux temps. Une estimation du degré de consensus par question a d'abord été réalisée : un décompte des réponses a été fait, puis, pour faciliter la visualisation des résultats, le tableau a été colorisé selon les critères suivants :

- très fort consensus 4/5 des enseignantes (19 - 23 enseignantes sur 23)
- fort consensus 3/4 des enseignantes (17 - 18 enseignantes sur 23)
- consensus 2/3 des enseignantes (15 - 16 enseignantes sur 23)
- faible consensus 1 /2 (12 - 14 enseignantes sur 23)
- avis partagé et/ou forte abstention

FIGURE 13 — DEGRÉ DE CONSENSUS DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE

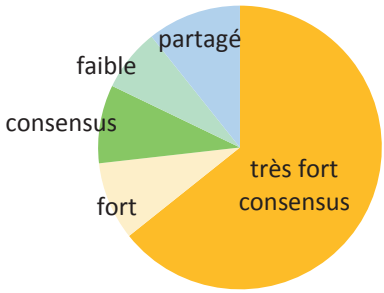


FIGURE 14 — DÉCOMPTE DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE

Section 1 — L'autonomie dans les apprentissages (AA)			
L'environnement	Pas d'accord	Ne se prononce pas	D'accord
6. L'AA se développe le mieux en dehors des salles de cours	6	6	11
15. L'AA ne peut pas se développer dans un environnement dirigé par l'enseignante	5	10	8
17. L'AA implique le rejet des méthodes traditionnelles centrées sur l'enseignante	10	6	7
28. Les environnements centrés sur l'apprenant sont idéaux pour le développement de l'AA	2	3	18
8. L'AA c'est apprendre sans enseignante	21	3	1
24. L'AA c'est être totalement indépendant de l'enseignante	20	2	
18. L'AA ne peut pas se développer sans l'aide d'un enseignante	13	3	7
35. Les enseignantes jouent un rôle important dans le développement de l'AA		2	21
Les éléments facilitateurs	Pas d'accord	Ne se prononce pas	D'accord
11. La confiance en soi	3	4	16

33. La motivation	1	3	19
7. L'implication de l'apprenante dans quoi apprendre			23
32. La capacité de l'apprenante à gérer son propre apprentissage	2	2	19
37. La capacité de l'apprenante à évaluer son propre apprentissage	1	1	21
2. Le travail indépendant		2	21
21 .Le travail indépendant en centre de ressources	1	5	17
31. L'utilisation de l'internet hors institution		7	16
3. Les tâches réalisées seul	2	4	17
30. Apprendre à travailler seul	4	6	13
16. Apprendre des autres			23
19. La collaboration	1	2	20
25. La coopération		3	21
Comment développer son AA	Pas d'accord	Ne se prononce pas	D'accord
4. Choisir comment travailler			23
14. Choisir les activités	1	1	21
22. Décider des modalités d'évaluation	5	8	10
27. Choisir les ressources		4	17
29. Apprendre à apprendre	1	2	20

Section 2 — Souhaitabilité et faisabilité de l'autonomie des apprenantes				
L'implication des apprenantes dans le choix :	Souhaitable		Faisable	
	Pas/peu	Plutôt/Très	Pas/peu	Plutôt/Très
38. Des objectifs	2	21	7	16
39. Des ressources	2	21	1	22
40. Des tâches et des activités	1	22	1	22
41. Des thématiques	1	22		23
42. Des modalités d'évaluation	6	17	12	11
43. Des méthodes d'enseignement	5	18	11	12
44. De l'organisation des salles de cours	5	18	8	15
Les apprenantes ont la capacité de :	Souhaitable		Faisable	
	Pas/peu	Plutôt/Très	Pas/peu	Plutôt/Très
45. Identifier leurs besoins		23	4	19
46. Identifier leurs forces	1	22	2	21
47. Identifier leurs faiblesses	2	21	3	20
48. Suivre leur progression		23	7	16
49. Évaluer leur propre apprentissage	1	22	9	14
50. Apprendre en coopération	1	22	2	21
51. Apprendre indépendamment		23	2	21

Section 3 — Vos apprenantes et votre enseignement		
52. La plupart de mes étudiantes sont plutôt autonomes		
Pas d'accord	Ne se prononce pas	D'accord
1	12	10
54. En général, je donne à mes étudiantes l'occasion de développer leur autonomie d'apprentissage		
Pas d'accord	Ne se prononce pas	D'accord
		23

Ensuite, le consensus pour la globalité du questionnaire a été évalué.

FIGURE 15 — CONSENSUS GLOBAL POUR LE QUESTIONNAIRE

56 questions	Très fort consensus 4/5 répondantes	Fort consensus 3/4 répondantes	Consensus 2/3 répondantes	Faible consensus 1/2 répondantes	Avis partagés / Réserves
Nombre de questions	36	5	4	5	6
Pourcentage	64%	9%	7%	9%	11%
	73%		7%	9%	11%
	80%				

Ces chiffres révèlent une forte convergence des réponses au questionnaire et l'on peut de ce fait affirmer une forte cohésion des représentations sur l'autonomie d'apprentissage pour le groupe des répondantes au questionnaire. Il n'est pas possible de tirer de conclusions pour l'ensemble de l'équipe enseignante, mais pour un noyau constitué de la moitié des enseignantes permanentes, l'on peut poser les affirmations suivantes :

Sur le concept d'autonomie d'apprentissage

– le développement de l'autonomie d'apprentissage est possible dans un contexte institutionnel centré sur les apprenantes et les enseignantes y jouent un rôle important.
  Développer son autonomie d'apprentissage n'implique pas pour l'apprenante de travailler seule et en toute indépendance ;
– les éléments facilitateurs du développement de l'autonomie d'apprentissage sont :
  • l'implication des apprenantes dans le processus d'apprentissage en termes de contenus, de gestion et d'évaluation de l'apprentissage ;
  • la motivation ;
  • l'apprentissage avec et des autres apprenantes en collaboration et en coopération.
– la capacité des étudiantes à se montrer indépendantes et à effectuer des tâches seules ;
– la fréquentation de centres de ressources ;
– l'autonomie d'apprentissage de l'apprenante se développe lorsqu'elle :
  • est impliquée dans le choix de la façon de travailler, des ressources, des activités et de l'évaluation ;
  • apprend à apprendre.

Sur la mise en œuvre du concept

– l'implication des apprenantes dans le choix des objectifs, des ressources, des tâches, des activités et des thématiques est souhaitable et réalisable ;
– les enseignantes sont favorables à l'implication des apprenantes dans les méthodes d'enseignement et dans l'organisation des séances, mais sont plus réservées sur la facilité de les mettre en place ;
– si pour les trois quarts des enseignantes l'implication des apprenantes dans le choix des modalités d'évaluation est souhaitable, seulement la moitié d'entre elles pense que c'est réalisable, et l'autre moitié ne se prononce pas.

Sur les aptitudes des étudiantes

– les enseignantes, très majoritairement, estiment souhaitable et réalisable, la capacité des étudiantes :
  • à identifier leurs besoins ;
  • à identifier leurs forces et leurs faiblesses ;
  • à travailler en coopération et en indépendance ;
– les enseignantes sont unanimes sur l'importance de la capacité des étudiantes à suivre leur progression et à évaluer leur apprentissage, mais un tiers d'entre elles estiment qu'il n'est pas ou difficilement possible de la développer.

Sur la mise en pratique sur le terrain

Deux questions étaient ouvertes et invitaient les enseignantes à s'exprimer sur le degré d'autonomie de leurs étudiantes d'une part, et sur leur soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage, d'autre part. Les champs n'étaient pas obligatoires, ils n'ont pas été renseignés dans deux questionnaires sur les vingt-trois, sinon le volume des productions s'échelonne entre 12 et 204 mots. Les réponses ont été compilées dans l'annexe papier 10 p. 254, voici les lignes qui s'en dégagent.

Sur le degré d'autonomie des étudiantes

– les étudiantes ont des degrés d'autonomie variables (6) en fonction de leur ancienneté à l'université (5), de leur parcours (2) et du rapport à la langue étudiée (1) ;
– les étudiantes ne sont pas vraiment autonomes quand elles arrivent dans les CRL (5) mais elles ont le potentiel de le devenir (2), comprennent rapidement les avantages de l'autonomie (1) et gagnent en confiance (1) ;
– les étudiantes développent leur autonomie (5) après une phase d'adaptation (2) et d'autres pas du tout (2). Il y a des étudiantes qui ont déjà un certain degré d'autonomie à leur arrivée (1) ;
– certains étudiantes se mettent vraiment à diriger leurs apprentissages en tenant compte de leurs besoins (1), d'autres se laissent davantage guider par leurs goûts et ce qui leur parait plus efficace (1) ;
– un palier dans le degré d'autonomie se situe au moment où les étudiantes se mettent à faire des choix par elles-mêmes (1) et n'ont plus peur de faire de mauvais choix (1) ;
– les étudiantes gagnent en autonomie et en confiance (1) ;
– il est important que les étudiantes se croient capables de développer leur autonomie et qu'elles sachent que l'enseignante le pense aussi (1) ;
– les étudiantes ne perçoivent pas leurs erreurs comme des occasions d'apprendre (1) ;
– les étudiantes faibles ont le plus de difficultés avec l'autonomie (1) ;
– les étudiantes peuvent avoir une idée fausse de l'autonomie au départ et penser que les enseignantes ne « s'occupent » pas d'elles (1) ;
– les étudiantes sont « conditionnées » par leur parcours scolaire (2) et plus habituées à la compétition qu'à la collaboration (1) ;
– le système universitaire français est conservateur dans son ensemble (1), promeut l'imitation plutôt que l'autonomie (1) et l'autonomie d'apprentissage est en contradiction avec d'autres types d'apprentissages (1).

Sur les pratiques de soutien des enseignantes au développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiantes

Les enseignantes disent :

– laisser le choix (10) des ressources, des outils, du contenu, des activités, du travail individuel en binôme ou en groupes ;
– stimuler la réflexivité sur l'apprentissage (7) (parcours, niveau, forces, faiblesses, objectifs, démarche…), en prenant en compte leurs expériences passées (1) ;
– stimuler la motivation (4) ;
– encourager les étudiantes à découvrir d'autres méthodes, ressources, stratégies (3) ;
– aider au développement de la confiance en soi (3) ;

– faire expliciter leurs choix aux étudiantes (2) ;
– favoriser les échanges entre étudiantes (2) ;
– suggérer des activités possibles (1) à celles qui n'ont pas d'idées (1) mais n'imposent rien (1) ;
– informer sur les façons d'apprendre (1) ;
– inciter les étudiantes à avoir un regard positif sur leur apprentissage (1) ;
– inciter à la réflexion sur la langue (1) ;
– essayer de faire évoluer la représentation de ce qu'est apprendre une langue (1) ;
– encourager à la curiosité (1) ;
– inciter à chercher un sens à leur apprentissage (2) autre que celui de répondre aux attentes présumées de l'enseignante ;
– faire confiance aux étudiantes (1) ;
– compter sur la créativité des étudiantes (1) ;
– ne pas dire aux étudiantes comment faire, mais les laisser faire (1) ;
– éviter les jugements de valeur (1) ;
– essayer d'amener les étudiantes à sortir de leur zone de confort (2) au risque de déplaire, de se tromper ;
– inciter au travail en dehors du CRL (1) ;
– inciter les étudiantes à rendre compte de leur travaux (1)
(forums, Moodle, oralement, avec ou sans la professeure …) ;
– favoriser l'apprentissage avec et des autres (1) ;
– mettre en relation les apprenantes, les outils et les ressources (1) ;
– assurer le suivi des activités et productions des étudiantes (1) ;
– ne pas faire « à la place » des étudiantes, mais en les accompagnant (1).

Les enseignantes observent que :
– les étudiantes ont du mal à assumer la responsabilité de leur apprentissage (1) ;
– certains étudiantes ont peur de ne pas faire les bons choix et ont besoin d'être rassurées.

Les enseignantes font la remarque que :
– devoir noter les étudiantes en fin de semestre fausse la démarche, les étudiantes travaillent pour avoir une bonne note mais avec un investissement minimal (1) ;
– elles travaillent en équipe pour trouver de nouvelles pistes (1) ;
– laisser le choix aux étudiantes stimule leur motivation et rend leur apprentissage plus efficace (1).

7.1.3 Synthèse de l'analyse des questionnaires

CONSENSUS

Les réponses au questionnaire montrent un fort consensus des répondantes et leurs réponses aux questions ouvertes font très largement écho à ce qui est dit dans les recherches référencées (voir annexe numérique 2) sur le développement de l'autonomie d'apprentissage et sur la manière de le favoriser et de l'accompagner. Les enseignantes adhèrent très fortement au concept de développement de l'autonomie d'apprentissage et disent le mettre en pratique sur le terrain ; elles n'ont pas le sentiment d'être en charge d'une mission impossible. L'ancienneté des répondantes dans le dispositif est d'une douzaine d'années en moyenne, 10 ensei-

gnantes sur les 23 sont dans les CRL depuis plus de 15 ans. Leurs postures déclarées se sont donc construites sur le long terme, à l'épreuve du terrain et en interaction avec l'expérience sur le terrain (Borg, 2003), au contact de leurs étudiantes, de leurs collègues, du dispositif et de l'institution ; autant de facteurs contextuels qui influencent les représentations et les pratiques des enseignantes. L'on peut ainsi faire l'hypothèse d'une posture souche, que le dispositif porterait en lui, sur laquelle peuvent s'arrimer et se développer les postures singulières des enseignantes.

Comment expliquer cette cohésion ? Relève-t-elle du dispositif lui-même qui serait d'emblée fédérateur ? De l'identité professionnelle des enseignantes qui rejoignent le dispositif ? Dans l'équipe actuelle, seules quatre enseignantes « historiques » présentes à la création des CRL et n'ayant donc pas rejoint le dispositif « volontairement »[54] sont encore en poste.

La plupart des enseignantes présentes aujourd'hui ont fait le choix de travailler dans cet environnement pédagogique particulier et ne l'auraient vraisemblablement pas fait si leurs conceptions du processus enseignement-apprentissage avaient été en contradiction ou en tension avec les principes pédagogiques prévalant dans les CRL. Elles étaient sans doute acquises à la cause et disposées à soutenir le développement de l'autonomie d'apprentissage à leur arrivée dans les CRL. S'appuyant sur une étude (Gjøvern, 2000) qui interroge la réaction négative d'une majorité d'enseignants norvégiens à l'encontre d'un programme pour l'enseignement du français et de l'allemand dans le secondaire dans lequel l'autonomie dans les apprentissages était simplement mentionnée comme une possibilité et non imposée, Trebbi (2008) émet l'hypothèse que les contraintes internes des enseignantes (leur posture déclinée en attitudes et croyances) constituent un obstacle aussi important, voire plus important, au développement de l'autonomie des apprenants que les contraintes externes institutionnelles. Il semble donc peu hasardeux d'émettre l'hypothèse que la forte cohésion des postures déclarées par les enseignantes émanant des questionnaires, résulte du couplage « heureux » des enseignantes et du dispositif et d'affirmer que le dispositif CRL mis en place à l'Université de Strasbourg, constitue un environnement institutionnel dans lequel peuvent s'épanouir des postures enseignantes favorables au développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiantes. Mais il se pourrait aussi que le dispositif soit suffisamment contraignant et ne laisse guère aux enseignantes que le choix de se conformer à ce qui a été prévu par les fondatrices. Ces postures favorables au développement de l'autonomie d'apprentissage pré-existaient-elles à l'entrée des enseignantes dans le dispositif ? Sous quelle forme ? Comment se sont-elles (re)-construites au contact du dispositif ? L'épreuve du terrain les a-t-elles renforcées ? Fragilisées ? Le rapport à l'institution commanditaire constitue également une contrainte forte puisque l'université a inscrit la création des CRL dans sa politique de formation et en a soutenu le développement. Autant de questions auxquelles pourrait s'intéresser une étude diachronique axée sur l'évolution de la posture des enseignantes pendant les premières années de leur entrée dans le dispositif. Il serait intéressant de savoir dans quel sens et sur quels points les postures des enseignantes évoluent au contact du dispositif, d'évaluer la capacité du dispositif à stimuler et favoriser l'adhésion des enseignantes au principe de développement de l'autonomie dans les apprentissages. Une étude longitudinale sur l'évolution de la posture déclarée des enseignantes entre leur entrée dans le dispositif et les années qui suivent (3 ? 5 ? 10 ?) permettrait d'avoir

[54] Cette constatation ne sous-entend nullement que les enseignants dits « historiques », déjà en poste avant la création du dispositif CRL, n'adhèrent pas à ses principes.

une idée de l'évolution de la posture des enseignantes au contact du dispositif, et d'appréhender les mécanismes du couplage enseignante/dispositif ; en considérant par ailleurs le phénomène qui fait que le dispositif lui-même évolue sous l'influence des usages que les actrices en font et qui le façonnent au fil du temps. Les changements observés dans les CRL depuis leur création (Poteaux, 2014, 2015) ne sont pas dus principalement à l'évolution technologique comme on aime à le dire, mais sont produits majoritairement par les interactions des usagères.

DIVERGENCES

Le questionnaire a toutefois mis en évidence quelques points sur lesquels les avis sont plus partagés ou sur lesquels les enseignantes ne se prononcent pas ; la question de l'évaluation, par exemple, est l'une des moins consensuelles. Il serait sans doute stimulant pour l'équipe de mettre ces points en discussion et en étude, pour renforcer encore la cohésion de l'équipe et permettre à chaque enseignante de questionner ou d'asseoir sa position. La cohésion des postures déclarées des enseignantes a potentiellement un effet positif sur leur identité professionnelle ; la littérature mentionne souvent que la reconnaissance par les pairs et le sentiment d'appartenance à un groupe sont des éléments contextuels clés de la construction de l'identité professionnelle des enseignantes et de la dynamique d'équipe (Borg, 2003 ; Reinders & Lázaro, 2011).

L'une des questions sur laquelle la majorité des enseignantes ne se prononcent pas, est l'évaluation du degré d'autonomie de leurs étudiantes. À propos de l'affirmation « La plupart de mes étudiants sont plutôt autonomes » : 1 enseignante n'est pas d'accord, 12 ne se prononcent pas et 10 sont d'accord. La majorité des enseignantes ne se prononce pas ; je fais l'hypothèse que cela est essentiellement lié à la difficulté de mesurer le degré d'autonomie d'une apprenante qui est évoquée dans la littérature. Mynard, dans un article au titre évocateur de « Measuring learner autonomy : Can it be done ? » (2006), dit qu'il est impossible de mesurer l'autonomie de manière traditionnelle et propose d'approcher l'expression de l'autonomie par la description et la discussion de ses manifestations relevées dans le cadre de travaux recherches combinant observation et récits biographiques et centrées sur les stratégies d'apprentissage. Dans le prolongement de l'article de Mynard, Dixon (2006) affirme l'impossibilité de développer un instrument universel de mesure de l'autonomie parce que le concept même d'autonomie n'est pas universel mais varie en fonction des individus, des tâches, des cultures, et des idéologies. Dixon soutient l'idée qu'un outil de mesure de l'autonomie ne peut être que situé, c'est-à-dire intrinsèquement relié au contexte dans lequel il est censé servir. Dixon propose de ne pas chercher à mesurer l'autonomie directement mais par le biais d'indicateurs de performance de l'autonomie en fonction de l'environnement dans lequel cette autonomie peut potentiellement s'exprimer. Une telle approche a déjà été effectuée dans les CRL strasbourgeois dans le cadre d'une étude des trajectoires d'apprentissage des étudiants (Candas, 2009) et, au regard de la difficulté des enseignantes à se positionner sur la question du degré d'autonomie de leurs étudiantes, il semblerait qu'un prolongement de cette réflexion au sein de l'équipe enseignante, pourrait aider les unes et les autres à se positionner plus facilement sur la question et les aider dans leur accompagnement des étudiantes. Par ailleurs, et justement à propos de l'accompagnement de l'autonomie d'apprentissage, l'on remarquera la dispersion des réponses à certaines questions relatives au développement de l'autonomie en milieu institutionnel et au rôle de l'enseignante :

– 11 enseignantes sur 23 pensent que l'autonomie d'apprentissage se développe le mieux en dehors des institutions et 6 ne se prononcent pas ;
– 10 enseignantes ne se prononcent pas sur la possibilité ou non de développement de l'autonomie d'apprentissage dans un contexte dirigé par l'enseignante, 5 pensent que c'est le cas et 8 que ça ne l'est pas ;
– 10 enseignantes ne pensent pas que le développement de l'autonomie d'apprentissage implique le rejet des méthodes centrées sur l'enseignante, 7 pensent le contraire et 6 ne se prononcent pas.

Cette dispersion des réponses peut laisser à penser que les enseignantes ne sont peut-être pas toutes au clair avec leur rôle dans l'accompagnement de l'autonomie, que certaines adhèrent « globalement » aux principes du dispositif mais qu'il y a encore des zones d'hésitation qu'un travail de réflexion collective pourrait sans doute permettre de stabiliser.

Les enseignantes sont partagées sur le libre choix des modalités d'évaluation laissé à l'étudiante comme favorisant le développement de son autonomie d'apprentissage ou ne se prononcent pas :

	Pas du tout	pas	Ne se prononce pas	plutôt	très
22. Décider des modalités d'évaluation	2	3	8	6	4

– elles sont toutefois majoritairement favorables à l'implication des apprenantes dans les modalités : 6 estiment cette implication pas ou peu souhaitable[55] contre 17[56] qui la jugent plutôt ou très souhaitable ;
– mais les enseignantes sont moins optimistes sur la possibilité de cette implication :
  12 d'entre elles pensent que ce n'est pas ou peu faisable[57],
  11 pensent au contraire que c'est possible[58].

Ces réponses soulèvent deux points qui appellent discussion :
– la distinction entre libre choix et implication : pourquoi cette restriction ?
– entre souhaitabilité et faisabilité : quels sont les freins ?

L'hypothèse que je formule, et qui reste à vérifier, est celle du poids de l'organisation et de la pression institutionnelle qui ne favorise pas la participation des étudiantes à l'évaluation, ni les modes d'évaluation individualisés. Ces évaluations alternatives soulèvent sans doute aussi chez les enseignantes la question de l'équité entre les étudiantes dans la mesure où, la plupart du temps, l'institution impose une notation chiffrée qui est intégrée au calcul des moyennes semestrielles et participe au jeu des compensations.

[55] 3 pas et 3 peu souhaitable
[56] 8 plutôt et 9 très souhaitable
[57] 4 pas et 8 peu faisable
[58] 10 plutôt et 1 très

Ainsi, les résultats de l'analyse des questionnaires qui veut approcher les postures déclarées des enseignantes soulèvent nombre de questions. Toutefois, ils permettent d'affirmer que le dispositif, tel qu'il a été conçu, tel qu'il était organisé et qu'il fonctionnait au moment de l'étude, permet l'épanouissement de postures enseignantes déclarées clairement inscrites dans le paradigme du développement de l'autonomie d'apprentissage et donc en écho à ses principes fondateurs.

Vieira (2009, p. 269) souligne que le rêve d'une pédagogie de l'autonomie, développée par les chercheures et les formatrices, ne peut devenir réalité que si les enseignantes le partagent et sont impliquées dans sa réalisation. Les paragraphes ci-dessus montrent que les enseignantes des CRL strasbourgeois partagent effectivement ce rêve, parviennent-elles à en faire une réalité ? Comment ce rêve se concrétise-t-il dans leurs pratiques ? C'est ce qui va être montré dans les monographies individuelles présentées ci-dessous.

7.2 Les monographies

Le codage des explicitations de l'action en re situ a permis une analyse de la posture incarnée par enseignante. Un portrait a été dressé pour chacune d'entre elles qui, complété par l'analyse des questionnaires, a abouti aux monographies ci-dessous. Chaque monographie décrit la posture d'une enseignante, déclinée en posture déclarée et posture incarnée.

Remarque :
l'ensemble des transcriptions des explicitations n'ont pas toutes abouti à la rédaction d'une monographie.

- L'enseignant E1 s'est dit gêné par le port de lunettes et a préféré attacher la caméra à un chapeau. Ce mode de fixation n'a pas permis d'avoir une bonne capture d'image, la caméra était essentiellement orientée vers le haut et plaçait les étudiantes hors champ. De ce fait, n'ayant pratiquement que le son (de mauvaise qualité de surcroît) pour stimuler sa réminiscence, E1 a constamment navigué entre l'anticipation, le flash back et la digression pendant l'explicitation ; il était par conséquent impossible de distinguer avec certitude ce qui relevait de la posture ancrée, de la posture déclarée et de la digression. J'ai préféré, pour préserver la fiabilité des données, exclure l'explicitation d'E1 de l'étude.
- Pendant la majeure partie de la séance filmée de l'enseignant E8 (les trois quarts), ce dernier a animé un atelier de pratique de l'entretien téléphonique. Cette activité s'est déroulée dans une salle faisant partie de l'espace CRL, E8 a donné les consignes et distribué le matériel nécessaire, puis a laissé l'atelier se dérouler. L'explicitation d'E8 a été codée et intégrée à l'étude, mais la monographie n'a pas été rédigée en raison du manque de diversité des interactions, lié à l'activité très particulière d'E8 ce jour-là.
- Les explicitations des enseignantes E6 et E11 ont été codées et intégrées à l'étude, les monographies n'ont pas été rédigées, compte tenu de la masse importante de données à traiter et par faute de temps.

MONOGRAPHIE DE L'ENSEIGNANTE E2

Fiche signalétique

Enseigne l'anglais
Enseigne depuis plus de 20 ans, dont plus de 5 en CRL.
E9 et la doctorante se connaissent depuis longtemps, ont travaillé ensemble avant de rejoindre les CRL ; elles ne travaillaient pas dans le même CRL au moment du filmage.

Entretien d'explicitation de l'action en re situ

À propos de la séance rétro-actée

CRL 4

Groupe accueilli : enseignement obligatoire pour les étudiantes de L1 Psychologie - 24 étudiantes
Deuxième semestre de travail au CRL où le groupe fonctionne en alternance CRL / salle, une semaine sur deux, pour 12 séances de 2h chacune par semestre.

Modalités d'évaluation (annexe papier 11 p. 260 - Grille d'évaluation critériée)

– en milieu de semestre : évaluation du dossier de travail[59] (Validé / non validé)
– en fin de semestre : un oral de 10 min en anglais, présentation-bilan par l'étudiante de son parcours pendant le semestre. Évaluation de la qualité et de la quantité de travail effectué (50h minimum exigées, au CRL et en dehors), sur la base de l'exposé de l'étudiante, du dossier de travail, des feuilles de suivi[60] et du suivi pendant le semestre. (Note sur 20)

Durée filmée : 2h
Durée rétro-actée : 2h
Durée de l'entretien d'explicitation : 1h50
Caractérisation de la séance filmée :
Se situe en fin de parcours, deux séances avant l'évaluation finale.
E2 dit avoir été déconcertée par le peu d'entrain au travail manifesté par certaines étudiantes ce jour-là, attitude en contradiction avec le reste du semestre dont E2 se dit plutôt satisfaite

1. La posture incarnée telle que décrite par E2 pendant l'entretien d'explicitation

La distribution des 4 types de présences, exprimée en pourcentages du nombre de gestes codés dans chacune, rapporté au nombre total de gestes codés[61].
En gris : les gestes qui se démarquent pour chaque présence.

Présence pédagogique : 41 %
Suggère, écoute, fait verbaliser
Présence linguistique et culturelle : **11 %**
Stimule, pointe

Présence écologique : **20 %**
Gère, régule, repère
Présence socio-affective : **27 %**
Repère, éprouve un sentiment négatif

[59] Le dossier de travail contient toutes les traces du travail de l'étudiante, au CRL et en dehors : notes, exercices, travaux d'écriture...
[60] Documents pré-imprimés que l'étudiante complète au fil du semestre en indiquant le type de travail qu'elle a effectué et le temps qu'elle y a consacré, au CRL et en dehors.
[61] x% = nombre de gestes codés pour une présence en particulier ÷ nombre total de gestes codés pour les 4 présences

Les dix plus fortes **fréquences de gestes professionnels** émergeant du codage.

N.B. Les chiffres en fin de ligne renvoient à l'épisode correspondant signalé dans la grille de codage.

Repère	– des étudiants qui mettent du temps à se mettre au travail **7** – des étudiants qui se mettent au travail plus vite que les autres **7** – les difficultés d'un groupe qui « patauge » dans la gestion d'un projet **8** – la décision d'une étudiante de transformer son cahier en classeur **10** – le manque de confiance en elle d'une étudiante **10** – la réorientation thématique d'un travail de groupe **11** – une étudiante qu'elle voit pour la 2e fois **11** – le fait que deux étudiantes se sont imposées tardivement dans un groupe **11** – du bruit dans une salle satellite du CRL **12 / 14** – un grand groupe dans la salle de conversation **12** – la contagion de l'attitude désinvolte de l'une ou l'autre étudiante à des étudiantes habituellement sérieuses et leur inertie **12** – des étudiants choisissant une ressource d'aide à l'organisation d'un atelier d'expression orale **13** – des étudiantes qui parlent en français (groupe de conversation) **14 / 15 / 20** – le peu d'enthousiasme des étudiantes à ses suggestions **15** – deux étudiantes qui regardent un film, E2 se demande si elles font du visionnement passif **17** – des éclats de rire dans la salle de conversation **18** – que les étudiants qui ne font rien n'ont suivi aucune de ses suggestions **22** – que des travaux à rendre ont été mal rangés **22** – le sentiment d'une étudiante qui se trouve nulle **24** – l'évolution du travail d'un groupe d'étudiants **29**

Suggère	– rend les étudiantes attentives à l'organisation de la présentation **11** – une manière de résoudre un problème d'organisation de travail de groupe **11** – une réorientation de la thématique **11** – aux étudiantes qui ne trouvent pas de sujet intéressant dans la boîte de conversation, de préparer leurs propres questions sur un sujet de leur choix **12** – une organisation différente pour rendre une activité plus profitable **13** – à un groupe trop nombreux de se diviser en deux et propose d'ouvrir une salle supplémentaire **14** – des ressources adaptées à l'objectif de 2 étudiantes qui veulent travailler la prononciation à partir d'un film **17** – à une étudiante qui traduit en anglais des récits qu'elle a écrits en français (et que E2 trouve de très bonne qualité) d'écrire directement en anglais **17** – un site allemand de grammaire anglaise **19** – à une étudiante de revoir les copies qu'elle a déjà rendues avant de recommencer à écrire pour ne pas refaire les mêmes erreurs **22** – à une étudiante un outil pour le suivi des erreurs récurrentes qu'elle fait **24** – des améliorations à une activité conçue par des étudiants pour d'autres étudiants **29**
Éprouve un sentiment négatif	– se dit perturbée par l'attitude « bamos a la plaja » des étudiants **2** – est surprise par la taille d'un groupe de conversation et le bruit ambiant **12** – par la désinvolture d'étudiantes qui ne trouvent pas de sujet de discussion intéressant parmi les 40 proposés **12** – s'énerve de s'excuser ou presque de faire preuve d'autorité **15** – est affectée par l'énergie négative transmise par 2-3 étudiantes au reste du groupe et par leur manque de réactivité à ses suggestions **15** – et le laisse paraître aux étudiants en partant et en haussant les épaules **15** – se désole de cette attitude **15** – se fâche intérieurement parce que les étudiantes continuent à parler en français **20** – une étudiante (du groupe qui parle en français et ne fait rien) dit à E2 qu'elle n'a pas les affaires pour un travail programmé avec E2 parce qu'elle « ne savait pas », E2 perd patience, mais ne dit rien et s'en va **20**

Pointe	– la difficulté de faire une présentation à cinq **11** – fait remarquer aux étudiantes qu'elles sont nombreuses pour une conversation **12** – fait remarquer à des étudiants qu'ils sont trop nombreux pour animer un atelier à 4 **13** – fait remarquer à des étudiantes qui se débrouillent bien en anglais qu'elles pourraient en faire profiter leurs amies **14** – rend les étudiants qui organisent un atelier attentifs aux problèmes qu'ils pourront rencontrer **16** (sans préciser comment les résoudre) – des erreurs dans un écrit, sans donner de précisions **24** – la nécessité de concevoir des règles au groupe qui a conçu une activité d'expression orale **29**
Écoute	– les étudiants qui lui exposent leurs intentions pour la séance **7** – les étudiantes lui exposer où elles en sont dans leur projet **8 / 10** – une étudiante lui expliquer pourquoi elle veut transformer son cahier en classeur **10** – une étudiante lui parler de son groupe de travail **11 / 29** – les étudiantes lui exposer le plan de leur présentation et la répartition du travail **11** – des étudiants lui exposer leur projet d'organiser un atelier d'expression orale **13 / 16** – des étudiantes lui exposer leur stratégie pour améliorer leur prononciation **17** – une étudiante lui exposer l'évolution de son travail **27**
Rebondit	– fait des propositions à partir d'une situation problématique **11 / 27** – fait une proposition aux étudiantes qui ne trouvent pas de sujet intéressant **12** – s'appuie sur les talents littéraires d'une étudiante pour lui suggérer de se lancer dans l'écriture de récits en anglais **17** – propose à des étudiants de tester l'activité qu'ils ont préparée à l'intention d'autres étudiants **29**

Gère	– demande à voir la correction d'un écrit annoté avant de ramasser l'écrit suivant **2** – rend un écrit annoté à une étudiante **8** – (ne gère pas en fait) oublie qu'elle devait ramasser un écrit **8** – va voir une étudiante pour discuter de son écrit avec elle **10** – le tour de parole dans un groupe **11** – fait des propositions de réorganisation pour que les étudiantes qui ont travaillé ne perdent pas le bénéfice de leur travail **11** – propose une salle supplémentaire **16** – revoit la correction d'un écrit avec une étudiante **19 / 26** – rappelle à deux étudiantes qu'elle voulait les voir depuis un certain temps **20** – fait remarquer au moniteur que les feuilles de suivi des étudiants ne sont pas rangées par ordre alphabétique **21** – revient vers le groupe qui ne fait rien pour voir si il a du changement **22** – rappelle à une étudiante où trouver les modalités d'évaluation sur la plateforme Moodle **22** – demande aux étudiants absents de rattraper leurs absences – revient vers des étudiantes pour suivre l'évolution de leur travail **25 / 27**
Stimule	– fait réfléchir une étudiante à ce qui motive ses décisions **10** – ouvre des perspectives thématiques **11** – évoque les écueils possibles au groupe qui organise un atelier (sans apporter de réponse) **16** – demande à une étudiante de réfléchir aux erreurs qu'elle a faites et qu'E2 lui pointe simplement **22 / 26**
Fait verbaliser	– les intentions pour la séance **7** – un projet de travail de groupe **8 / 11 / 15**
Laisse se débrouiller	– laisse l'étudiante qui veut transformer son cahier en classeur décider elle-même, après en avoir discuté avec elle **10** – laisse un groupe d'étudiantes décider de la réorganisation matérielle et thématique de leur présentation (après leur avoir fait des suggestions) **11 / 27** – montre à des étudiantes des ressources adaptées à leur objectif, puis s'en va pour les laisser choisir librement **17**

L'enseignante E2 est très présente sur le terrain pédagogique, en interaction directe permanente avec les étudiantes.

Elle accueille les étudiantes à leur arrivée dans le CRL, leur laisse le temps de s'installer et va vers les premières à se mettre au travail pour s'enquérir de leurs intentions pour la séance. C'est toujours sur les objectifs ou la démarche que porte l'échange, pas sur le contenu des ressources utilisées.

Lorsque les étudiantes sont engagées dans un projet, ne lui font part ni de questions, ni de difficultés particulières, elle les écoute et puis les laisser continuer.
Lorsqu'elle sent un « flottement » dans un groupe, elle fait verbaliser leur projet aux étudiantes et les difficultés qu'elles rencontrent et réfléchit avec elles à des solutions ou des alternatives possibles, puis là aussi, se retire et les laisse prendre la suite en mains.
Elle revient vers les groupes pour voir comment les choses évoluent et quelles décisions les étudiantes ont prises.
S'intercalent entre les interactions non programmées, des échanges avec certains étudiantes qu'E2 avait prévus en amont de la séance, essentiellement autour de l'amélioration de productions écrites.
L'ensemble de ses gestes est marqué par une volonté d'individualisation et de transfert de pouvoir décisionnel.
Dans les différentes situations qui se présentent pendant la rétroaction, E2 ne propose pas de solution clé en mains aux étudiantes. Elle fait et laisse parler les étudiantes, s'appuie sur ce qu'elles disent pour faire ressortir les points forts, les points faibles ou faire émerger les écueils possibles, envisage des possibilités avec elles, puis se retire et les laisse décider. Elle n'apporte pas de solutions, elle les construit avec les étudiantes en plaçant ces dernières dans un processus de réflexion, de choix et de prise de décision, décision qu'elle ne prend pas pour elles. Les situations décrites pendant la rétroaction sont extrêmement diverses, E2 fait le grand écart entre une discussion « cahier ou classeur » et la réflexion sur l'inspiration et la création littéraires.
Elle adapte parfois les règles générales aux cas particuliers, par exemple n'annote pas la copie d'une étudiante en grande difficulté, pour éviter le traumatisme.
E2 est fortement impliquée émotionnellement dans son activité professionnelle.
E2 veille et travaille à la qualité de l'ambiance de travail qui est aussi un élément moteur pour elle. Une ambiance trop relâchée ou l'attitude désinvolte d'une étudiante l'affecte, voire la perturbe puisqu'elle dit en oublier une étudiante qui voulait lui soumettre un écrit ; elle n'entre pas en conflit avec les étudiantes peu impliquées ou dissipées, se met parfois un peu à distance et répète les tentatives pour les mettre en activité. Parallèlement, elle éprouve de la satisfaction quand elle repère de la motivation et de l'application. Elle remercie une étudiante pour sa participation à un forum, exprime son enthousiasme à un groupe qui organise un atelier d'expression orale ou encourage vivement une étudiante qui a la fibre littéraire et lui fait part de l'émotion qu'elle a ressentie à la lecture de ses textes.
La bascule entre ces situations presque extrêmes, mais tout aussi marquées émotionnellement, sont l'une des caractéristiques de la séance ; E2 semble avoir du mal à ne pas trop s'investir, au risque peut-être de cristalliser certains comportements, chez les étudiantes et chez elle ?
La souplesse dont elle fait preuve dans l'accompagnement des étudiants, ne l'empêche pas pour autant d'être intransigeante sur certains points.
E2 a mis en place un certain nombre de règles, qu'elle applique et rappelle, mais elle refuse de jouer la carte de l'autorité : elle exprime sa désapprobation et ses réserves aux contrevenantes et les laisse face à leurs responsabilités, quand elles se mettent dans des situations difficiles comme un absentéisme chronique par exemple, à elles d'en assumer les conséquences.

Tout en assurant son rôle de garante du dispositif (avec souplesse mais aussi fermeté si nécessaire), c'est la présence pédagogique de l'enseignante E2 qui est la plus forte, centrée sur le transfert de pouvoir décisionnel et le développement des individus. La présence linguistique et culturelle est reléguée au second plan dans la séance rétro-actée.
E2 souhaite promouvoir un climat propice à l'apprentissage, mais estime que c'est plutôt la responsabilité de chacune. Toutefois, face à la résistance de certaines étudiantes, la gestion de ses propres émotions devient parfois difficile et s'avère, d'une certaine manière, en contradiction avec sa forte volonté de transfert de pouvoir.

2. La posture déclarée

Dans les digressions de posture déclarée ancrée, E2 élargit à sa pratique habituelle certains gestes décrits pendant la séance rétro-actée :

– elle s'appuie sur son expérience pour faire des suggestions aux étudiantes, mais à titre d'information seulement, elle les laisse construire leur propre expérience ;
– elle se désole d'une tendance de nombreux étudiantes à se laisser aller à ne pas faire grand-chose dès lors qu'elles ne sont pas contraintes par un cadre rigide et des obligations précises ;
– elle évoque un problème de gestion du temps et de compatibilité entre un cadre institutionnel rigide en termes de notes et de calendrier et la volonté de prendre en compte les caractéristiques individuelles des étudiants, par exemple pour ne pas sanctionner un étudiant en difficulté et qui se donne beaucoup de mal, mais qui forcément en fin de parcours produira un dossier moins fourni.

La posture de l'enseignante E2 indique une forte adhésion au principe d'autonomie dans les apprentissages et à l'accompagnement de son développement dans le processus d'enseignement - apprentissage. Elle attribue un rôle important à l'enseignante qui, dans sa pratique, se traduit essentiellement par une préoccupation constante de transfert du pouvoir décisionnel à l'apprenante et par une adaptation très souple aux degrés d'autonomie très variables qu'elle relève chez les étudiantes.
Lorsque certaines étudiantes ne se montrent pas réceptives à cette délégation de pouvoir, E2 en est affectée. S'agirait-t-il de l'expression du désir secret et idéaliste des enseignantes d'atteindre l'adhésion et la réussite de toutes les étudiantes et qui les pousse à se cristalliser sur le verre à moitié vide ? Ou d'une certaine forme de lâcher prise, indispensable au transfert de pouvoir, qu'E2 a du mal à effectuer ?

MONOGRAPHIE DE L'ENSEIGNANTE E3

Fiche signalétique

Enseigne l'allemand – Locutrice native
Enseigne depuis 10 ans, en CRL depuis 2006.
E3 et la doctorante se rencontrent lors des réunions de l'équipe, mais n'ont jamais travaillé dans le même CRL.

Entretien d'explicitation de l'action en re-situ

À propos de la séance rétro-actée

CRL 4

Groupe accueilli : Enseignement obligatoire – L2 STAPS[62] - 25 étudiantes
Deuxième semestre de travail en CRL.

Modalités d'évaluation :

– interaction orale en groupe sur un thème choisi par le groupe (notée sur 10) ;
– évaluation du parcours d'apprentissage appuyée sur le dossier de travail de l'étudiante[63] et sur les feuilles de suivi[64] (notée sur 10).

Durée filmée : 1h50
Durée rétro-actée : 1h20
Durée de l'entretien d'explicitation : 2h
Caractérisation de la séance filmée :
Il s'agit de la 6e séance sur 8, en L2 S4, juste avant les vacances de printemps. Les deux dernières séances (7 et 8) auront lieu le même jour, après les vacances, et seront consacrées aux présentations orales de l'évaluation finale. La séance filmée est donc la dernière « de travail ».
E3 dit que, pour ce groupe, le planning est très serré et elle demande aux étudiantes de lui rendre leur dossier de travail avant les vacances pour qu'elle puisse les voir et les leur rendre avec des commentaires à la dernière séance.

L'exploitation de l'explicitation de l'action s'est avérée assez difficile parce que E3 n'a pas commenté toutes les images, notamment quand elle passait d'une étudiante, ou d'un groupe d'étudiantes à un autre.

1. La posture incarnée telle que décrite par E3 pendant l'entretien d'explicitation

La distribution des 4 types de présences, exprimée en pourcentages du nombre de gestes codés dans chacune, rapporté au nombre total de gestes codés.
En gris : les gestes qui se démarquent pour chaque présence.

[62] Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
[63] Le dossier de travail contient toutes les traces du travail de l'étudiante, au CRL et en dehors : notes, exercices, travaux d'écriture...
[64] Documents pré imprimés que l'étudiante complète au fil du semestre en indiquant le type de travail qu'elle a effectué et le temps qu'elle y a consacré, au CRL et en dehors.

Présence pédagogique : **33 %**
Oriente, repère, suggère

Présence linguistique et culturelle : **16 %**
Explique, pointe

Présence écologique : 40 %
Gère, ajuste, négocie

Présence socio-affective : **11 %**
Hésite, encourage, écoute, établit le contact

Les dix plus fortes **fréquences de gestes professionnels** émergeant du codage.
N.B. Les chiffres en fin de ligne renvoient à l'épisode correspondant signalé dans la grille de codage.

Gère	– les échanges mail avec un étudiant qui dit ne pas avoir eu le message contenant son écrit annoté **1 / 3** – laisse les étudiants gérer le travail de groupe qu'elle propose, elle est prise ailleurs **1** – explique à un étudiant ce qu'il peut faire en dehors du CRL pour compléter le dossier de travail à rendre sous peu **3** – confirme le planning des oraux avec des étudiantes **5** – fait remarquer à une étudiante qu'elle n'a pas encore rendu d'écrit pour annotation **7** – demande aux étudiantes de quel matériel elles auront besoin le jour de l'oral **7 / 16** – vérifie le nombre d'heures de travail mentionnées par l'étudiant **9** – assure le suivi d'un travail écrit **10** – range des feuilles **10 / 28** – se rend compte qu'elle est en retard par rapport au temps qu'elle met en général à faire un premier tour du CRL **12** – rend un écrit à un étudiant **23** – l'organisation d'une présentation orale **26**
Explique	- un document qu'elle met à disposition des étudiants et qui précise ce qu'elle attend quand elle leur demande de faire une « synthèse » **1** – le système de notation « à titre indicatif » qu'elle a mis en place **8** – les règles de référencement (notes de bas de page, références…) **8** – les modalités de l'interaction orale **8** – le fonctionnement du système scolaire allemand **14** – un point de grammaire **16 / 20 / 23** – à une étudiante l'intérêt de soumettre l'amélioration de sa production écrite à l'enseignante, pour continuer à l'améliorer **21**

Repère	– le flottement d'un étudiant qui ne sait pas quoi faire **3** – un étudiant qui n'a jamais fait d'atelier d'expression orale et ne sait pas comment ça fonctionne **3** – un étudiant qui s'inquiète de la quantité de documents qu'E3 lui montre pour qu'il puisse compléter son dossier de travail **3** – une étudiante qui ne maîtrise pas à l'oral le vocabulaire qu'elle a pourtant utilisé à l'écrit et suspecte qu'il ne s'agit pas d'un travail personnel **5** – une étudiante qui lui rend exactement le même type de travaux que l'année précédente (commentaire de photo, sans recherches préalables) et qu'elle lui déconseille **6** – une étudiante qui a l'air de ne pas savoir ce qu'est un « dossier de travail » et qui prépare un dossier thématique **7** – repère un copié-collé dans un écrit **9** – le découragement d'une étudiante en difficulté et ensuite sa joie de découvrir, avec l'aide d'E3, un petit livre qu'elle comprend et sur lequel elle va travailler **19** – que les étudiants ne savent pas présenter une recherche dans les règles de l'art universitaires
Oriente	– insiste sur la nécessité de faire des travaux de recherche en amont d'un écrit **3 / 10** et de correction en aval pour aboutir à un résultat satisfaisant **3** – insiste sur la nécessité des recherches en amont d'un écrit, dans des documents en allemand, plutôt que de partir de documents français et de traduire **5** – vers des ressources potentiellement intéressantes **10 / 19** – vers la spontanéité de l'expression plutôt que la lecture, pendant la présentation orale **27**
Pointe	– fait remarquer que se faire corriger sans explications ne sert à rien **5** – la mauvaise qualité des traducteurs en ligne **13** – les erreurs dans un écrit (sans les corriger) **16 / 29** – l'excès de citations dans un écrit **22** – un terme dialectal dans un écrit **30**
Ajuste	– ajuste ses attentes étant donné le statut de sportif de haut niveau d'un étudiant **3** – parle en allemand, mais vérifie en français si les étudiantes ont compris **5** – privilégie la qualité à la quantité de travail fourni **8 / 10** – surévalue le travail d'une étudiante pour ne pas la décourager (A2 au lieu de A1) **19** – parle en français à une étudiante en difficulté et découragée **19**

Écoute	– un étudiant lui exposer sa situation de sportif de haut niveau **3** et de ses déplacements en Allemagne **3** – une étudiante lui parler d'une gymnaste et des sources utilisées pour le travail **5** – les étudiants lui expliquer comment ils travaillent **13** – une étudiante lui parler de ses difficultés avec l'allemand **19** – les étudiants lui faire part de critiques qu'ils ont trouvées sur le système scolaire allemand **27**
Suggère	– suggère aux étudiants de travailler en binôme pour préparer la présentation orale et leur propose un outil d'évaluation **1** – aux étudiantes de lui envoyer des écrits par mail qu'elle annotera pendant les vacances pour qu'ils puissent les mettre dans leur dossier **6** – l'utilisation d'un dictionnaire à un étudiant pour vérifier l'orthographe **18** – à une étudiante en difficulté de continuer à travailler l'allemand pendant l'été **19** – à des étudiantes de parler en allemand en dehors du CRL **19** – à une étudiante très en difficulté de lire un livre très facile **19**
Régule	– insiste pour qu'un étudiant s'exprime en allemand et non en français **3** – n'accepte qu'un écrit à annoter à la fois et insiste sur la nécessité de travailler la correction avant de réécrire **3** – fait la remarque à une étudiante que rendre un travail qui n'est pas d'elle ne rime à rien **5** – fait remarquer à des étudiantes que ce qu'elles ont préparé (un exposé) pour l'évaluation, ne correspond pas à ce qui est attendu (une interaction orale)
Fait verbaliser	– ses motivations, ses intérêts et ce qu'il a fait jusqu'à présent à un étudiant pour envisager des pistes de travail avec lui **3** – la façon de travailler à une étudiante **13** – un projet de groupe **18 / 23** – à une étudiante le type d'activité qu'elle aime faire **21**
Hésite	– ne sait plus si l'étudiant qui l'interroge sur ce qu'il doit faire a travaillé en CRL l'année précédente ou non **3** – se demande si les étudiants ont fourni une quantité suffisante de travail **8 / 10** – à interrompre une étudiante qui lit son texte pendant une présentation orale **30**

Met en question	– son explication du fonctionnement des ateliers d'expression orale en début d'année **3** – un travail rendu par une étudiante et qui ne correspond pas à son niveau **5** – évoque la difficulté qu'elle éprouve quand elle doit juger de la quantité de travail fourni par les étudiants **10** – la difficulté qu'elle éprouve à faire des remarques négatives aux étudiants **30** – son accompagnement des étudiantes dans la préparation de leur présentation orale **30**

L'enseignante E3 est essentiellement occupée et préoccupée par des questions liées à l'évaluation de fin de semestre, sur le plan de l'organisation et sur le plan pédagogique.
La confusion qui semble régner du côté d'un certain nombre d'étudiantes qui n'ont pas bien compris, ou mal compris ce que l'on attend d'elles, aboutit d'ailleurs à une sorte de remise en cause, par elle-même, de l'enseignante qui évoque des hésitations et des questionnements sur son accompagnement.

Elle s'enquiert du matériel qu'il faudra pour les présentations orales et s'assure aussi de pouvoir collecter les dossiers des étudiantes à temps pour être en mesure de les leur rendre avec un commentaire lors de la dernière séance. La proximité de l'évaluation conditionne et focalise l'activité des étudiantes : les unes préparent leur présentation orale ou s'entrainent, les autres se dépêchent de produire ou de corriger des écrits pour compléter leur dossier. E3 est préoccupée parce qu'elle se rend compte qu'un certain nombre d'étudiantes ne sont pas vraiment au fait de ce qu'elles sont censées faire. Elle mène une course contre la montre entre l'étudiant qui ne sait pas quoi faire pendant la séance et qui s'avère être un quasi-novice en CRL, l'étudiante qui a mal compris ce qu'est un dossier de travail et qui produit un dossier thématique, celles qui ne comprennent pas ce qu'est une interaction orale et qui lisent un texte intégralement rédigé, celle qui ne comprend la notation « à titre indicatif » en vue de l'examen de l'année suivante que propose l'enseignante, celui qui ne sait pas à quelle date il doit rendre le dossier alors que l'information a été envoyée par mail, les annotations qu'il faut faire tout de suite pour que les étudiantes puissent corriger leurs travaux et les intégrer à leur dossier… Les étudiantes donnent l'impression d'être dans un certain flou et l'enseignante s'en rend compte. Elle se désole du fait qu'ils ne soient pas au courant des informations qu'elle diffuse pourtant verbalement et de manière réitérée, qu'elle récapitule par écrit et diffuse sur papier ou par courriel. Cette information qui arrive en permanence et de toute part, ne serait-elle pas contre performante dans une certaine mesure ? La confusion est peut-être aussi en partie le résultat d'un calendrier trop ramassé.
Par ailleurs, E3 questionne la clarté des informations qu'elle donne et aussi sa manière d'accompagner les étudiantes. Elle se rend compte par exemple, que son initiative de notation « à titre indicatif » embrouille les étudiantes peut-être plus qu'elle ne les éclaire, voire en angoisse certaines. Elle ne sait pas si elle fait bien de souvent traduire en français ce qu'elle dit en allemand pour s'assurer que les étudiantes comprennent, ou encore se demande si elle a bien expliqué le fonctionnement des ateliers d'expression orale quand elle se rend compte, qu'à la fin du semestre, il y a encore un étudiant qui découvre leur existence.

Toutefois, étant donné l'urgence, satisfaire aux modalités d'évaluation devient l'objectif premier de toutes, des étudiantes comme de l'enseignante qui est contrainte de restreindre ses interventions à cette sphère.
Pour tenir les délais, E3 a dû resserrer le cadre et limiter la marge de manœuvre des étudiantes ; la liberté décisionnelle des étudiantes semble se limiter au choix des thématiques, la réflexion sur l'apprentissage cède le pas à la méthodologie liée aux tâches imposées dans le cadre de l'évaluation (synthèse, interaction orale) et la réflexion sur la langue est précipitée pour que les étudiantes aient le temps de compléter leur dossier. Le dossier de travail et les écrits qui doivent y figurer semblent prendre une importance cruciale et nettement conditionner le travail des étudiantes. Cette séance est peut-être révélatrice des limites de ce que l'on peut faire en termes de soutien au développement de l'autonomie dans un cadre temporel étriqué qui ne permet pas aux étudiantes de construire un parcours vraiment personnel et réfléchi.

La présence écologique prend le pas dans cette séance qui se situe juste avant l'évaluation de fin de semestre. E3 **gère surtout des questions relatives à l'évaluation** avec des étudiantes qui ne sont pas toujours au fait de ce que l'on attend d'elles. La **présence pédagogique est aussi nettement soumise à l'influence de l'évaluation** et relève majoritairement du conseil méthodologique en vue de cette évaluation. Il en va de même pour la présence linguistique, E3 est essentiellement en interaction avec les étudiantes au sujet des corrections d'écrits devant figurer dans leur dossier.

2. La posture déclarée

Dans les digressions de posture déclarée ancrée, E3 précise qu'elle ne fonctionne pas toujours comme cela a été le cas pendant la séance rétro-actée :

– à propos du document dans lequel elle explique ce qu'est une synthèse, elle indique qu'elle le travaille habituellement avec les étudiantes et ne se contente pas de le distribuer ; elle ne l'a pas fait cette fois par manque de temps ;
– il en va de même pour un autre document, servant à l'évaluation entre étudiantes pour la préparation de l'oral, qu'elle a simplement distribué et qui n'a pratiquement pas été utilisé ;
– elle regrette d'être prise plus longtemps qu'à l'accoutumée avec chaque étudiante ou groupe, au détriment des autres étudiantes.

Si cette séance semble particulière et très marquée par la proximité de l'évaluation, l'explicitation de la séance rétro-actée ne semble toutefois pas s'inscrire complètement en faux par rapport à ce que le questionnaire laisse apparaître de la posture de l'enseignante :

– E3 ne pense pas que l'implication de l'apprenante dans « quoi apprendre » favorise le développement de l'autonomie d'apprentissage : ce qui fait écho aux tâches imposées de la séance observée, même si elles relèvent de l'évaluation.
– elle ne se prononce pas sur l'importance de la gestion de l'apprentissage par les étudiantes : les étudiantes contraintes pas le calendrier serré et les modalités d'évaluation n'ont en effet que peu de latitude.

– elle ne se prononce pas sur apprendre à apprendre comme élément facilitateur du développement de l'autonomie et il y a effectivement très peu de moments de réflexion sur l'apprentissage dans la séance rétro-actée.
– E3 ne se prononce pas sur le fait que la direction de l'apprentissage par l'enseignante puisse nuire au développement de l'autonomie, ni sur l'importance du rôle de l'enseignante dans le développement de l'autonomie, qu'elle juge néanmoins indispensable.

Dans une digression de l'explicitation, E3 se souvient du mal qu'elle a eu à ses débuts dans les CRL avec le « changement de rôle » qui lui imposait d'aller vers les étudiantes pour leur demander ce qu'elles faisaient ; elle dit qu'elle avait l'impression de les déranger et d'entrer dans leur intimité. Les hésitations qu'elle évoque dans l'explicitation de sa pratique, les points du questionnaire sur lesquels elle ne prononce pas, le déroulement de la séance observée pendant laquelle elle se montre somme toute assez directive, laissent penser qu'E3 n'a pas encore complètement effectué ce changement de rôle et ne semble pas totalement au clair avec les moyens de favoriser l'autonomie d'apprentissage. Les documents qu'elle propose à ses étudiantes pour qu'elles puissent se passer d'elle, notamment celui destiné à encourager l'évaluation entre pairs, indiquent néanmoins assez clairement qu'elle est en recherche de voies alternatives.

Cette séance, très particulière il est vrai, et les données plus généralement semblent indiquer que l'enseignante E3 se cherche, sa posture ne s'inscrivant plus dans le paradigme de l'enseignement mais pas encore complètement non plus dans celui de l'autoformation accompagnée, d'où les questionnements, hésitations et tensions sur le terrain.
Elles montrent aussi l'importance de la nature de l'évaluation choisie et de la temporalité dans les dispositifs à visée autonomisante, logiquement fragilisés par une mise en œuvre précipitée et des objectifs concurrents (terminer un projet dans un temps très contraint et favoriser le cheminement nécessairement assez long de l'autonomisation).

MONOGRAPHIE DE L'ENSEIGNANT E4

Fiche signalétique

Enseigne l'anglais
Enseigne depuis plus de 5 ans, en CRL depuis 6 ans.
A quitté les CRL en 2014 pour rejoindre un poste de Maître de Conférences.
E4 et la doctorante se sont croisés dans un CRL pendant 3 ans, mais n'ont jamais eu de groupes en parallèle.

Entretien d'explicitation de l'action en re situ

À propos de la séance rétro-actée

CRL 2

L'espace dédié au CRL est composé d'un ensemble de 8 pièces dans lesquelles les étudiantes circulent librement, en fonction des activités dans lesquelles elles décident de s'engager. **Groupe** accueilli : 2e année - École d'orthophonie – 33 étudiantes encadrées par 1 enseignant chaque semaine et par deux enseignants, une semaine sur deux.
Modalités d'évaluation : entretien bilan avec les étudiantes à partir de leur dossier de travail et leurs feuilles de suivi (travail au CRL et en dehors). Ces entretiens ont été menés « au fil de l'eau »[65] sur plusieurs séances à partir de la séance 8, à l'initiative des étudiantes ou des enseignantes.
Durée filmée : 40 min
E4 a coupé la caméra parce qu'une étudiante ne souhaitait pas être filmée et l'a mal réenclenchée après.
Durée rétro-actée : 40 min + 1h d'explicitation sans support de re situ
Durée de l'entretien d'explicitation : 2h
Seule l'explicitation de la partie filmée a été prise en compte pour le codage de la posture incarnée. Les digressions de posture déclarée ancrée ont néanmoins été intégrées à l'analyse de la posture déclarée.
Caractérisation de la séance filmée :
Séance 9 sur 11 au 2e semestre de la 2e année. Séance qui s'inscrit dans la période des entretiens d'évaluation.

Les étudiantes ont eu un semestre d'anglais en 1re année, également au CRL.
E4 dit avoir des relations privilégiées avec ce groupe dont un certain nombre d'étudiantes ont fait un parcours littéraire, voire d'études en anglais, avant de rejoindre l'école d'orthophonie et font preuve d'un intérêt pour la langue anglaise, et d'une aisance, au-delà de ceux de la plupart des étudiantes du secteur scientifique.

[65] C'est-à-dire sans programmation ni convocation préalable, à l'initiative des étudiants ou des enseignants.

1. La posture incarnée telle que décrite par E4 pendant l'entretien d'explicitation

La distribution des 4 types de présences, exprimée en pourcentages du nombre de gestes codés dans chacune, rapporté au nombre total de gestes codés.

En gris : les gestes qui se démarquent pour chaque présence.

Présence pédagogique : **21 %**	**Présence écologique : 50 %**
Fait verbaliser, stimule	Gère, circule, informe
Présence linguistique et culturelle : **13 %**	Présence socio-affective : **15 %**
Corrige, explique	Promeut un climat détendu, établit le contact

Les 10 plus fortes **fréquences de gestes professionnels** émergeant du codage.

N.B. Les chiffres en fin de ligne renvoient à l'épisode correspondant signalé dans la grille de codage.

Gère	– programme pour le jour même une évaluation avec une étudiante qui sera absente la semaine suivante **3** – répond à plusieurs sollicitations en même temps **5** – informe qu'un atelier d'expression orale prévu sur le créneau a été annulé **6** – récupère une bibliographie qu'une étudiante devait lui rendre **7** – va chercher les documents nécessaires pour l'évaluation **8** – signe un justificatif de présence à une étudiante qui en a besoin **8** – procède à l'évaluation « au fil de l'eau » d'une étudiante qui l'a prévenue de son absence la semaine suivante **11** – fait le décompte des heures mentionnées sur ses feuilles de suivi **11** – complète la fiche d'évaluation de l'étudiante qu'il a vue **11** – anticipe le temps qu'il lui faudra pour évaluer le « gros dossier » d'une étudiante qu'il verra plus tard dans la séance **15** – s'assure que tout le monde est au travail **18** – procède à l'évaluation « au fil de l'eau » d'une étudiante **20** – planifie les évaluations en fonction du temps qu'il pense que chacune prendra **20 / 24**
Fait verbaliser	– questionne sur les activités répertoriées par une étudiante dans son dossier de travail **11** – questionne les stratégies de mémorisation du vocabulaire **11** – demande aux étudiants de lui expliquer ce qu'ils font **13** – demande à des étudiantes engagées dans une conversation de lui expliquer ce qu'elles font **16 17** – fait verbaliser l'activité improvisée par les étudiantes en remplacement de l'atelier annulé **19** – fait verbaliser une activité de lecture à une étudiante **20** – fait verbaliser une démarche de travail **23 / 25** – fait verbaliser une activité **24**

Circule	– dans la pièce principale **1** – au milieu du couloir **4** – passe derrière les étudiants qui sont installés aux ordinateurs – dans la dernière salle **16** – la dernière salle des ordinateurs **18** – une petite salle fermée **19** – de la salle du fond **23** – je repasse à côté **25**
Informe	– rappelle les modalités d'évaluation à l'ensemble des étudiants **1** – rappelle les modalités d'évaluation à deux étudiants retardataires **4** – indique des ressources disponible pour organiser un atelier d'expression orale **6** – précise à une étudiante les principes pédagogiques du CRL **20**
Vérifie	– que l'étudiante qu'il évalue a fait le travail demandé (même s'il dit que c'est inutile) – que tout va bien chez les étudiantes parties faire un atelier d'expression orale en remplacement de celui qui été annulé, et qu'elles parlent bien anglais **19** – que tout le monde est au travail **20** – la correction d'un écrit **20** – les feuilles de suivi de l'étudiante qu'il évalue **20** – et le travail qu'elle a effectué en dehors du CRL
Balaye (du regard)	– fait un bilan visuel de qui est où **1** – regarde en même temps qu'il est avec une étudiante ce qui se passe autour et les étudiants qui arrivent **8** – jette un œil rapide sur ce qui se passe aux ordinateurs **23** – fait des regards circulaires pour voir
Évalue	– le dossier de travail d'une étudiante **11 / 24** – les différents types de travaux faits par l'étudiante **11** – évalue la démarche d'une étudiante **20**
Repère	– cartographie l'espace : repère qui fait quoi **8** – repère des étudiants qui ont l'air d'attendre – repère les ressources utilisées par des étudiantes **13**
Répond à une sollicitation	– se fait « alpaguer » une première fois pour une correction d'écrit **3** – se fait « ré-alpaguer » au milieu du couloir **5** – répond à une question à propos d'une correction qu'il a faite – répond à une étudiante qui lui demande comment remplir sa feuille de suivi **22**

Stimule	– essaye de stimuler la motivation d'un étudiant dilettante **10** – demande à une étudiante le plus utile / le moins utile pour elle dans son parcours d'apprentissage au CRL **11 / 20** – discute avec une étudiante des fondements du travail en autonomie **20** – demande à une étudiante qui travaille beaucoup, mais ne renseigne pas tout sur ses feuilles de suivi de faire l'inventaire de tout ce qu'elle fait pour qu'elle prenne conscience de la quantité de choses qu'elle fait **22**

L'enseignant E4 veille en permanence à ce qui se passe dans le CRL pour s'assurer que toutes les étudiantes sont en activité et que personne n'a besoin de lui. Il se déplace beaucoup physiquement, dans toutes les pièces qui composent le CRL et quand il travaille avec une étudiante, il jette régulièrement des regards alentour et n'hésite pas à s'interrompre quand il est sollicité. Il explique aussi avoir une table de prédilection pour ses interactions prolongées avec les étudiantes (révision de correction, évaluation par ex.) qui lui permet d'avoir une vision très large sur l'espace, sur la porte, le couloir.
Il effectue une véritable course contre la montre, pris entre la nécessité de mener les évaluations et la volonté d'être présent sur le terrain. Cette atmosphère survoltée n'est pas perceptible dans le relevé des verbes, mais l'explicitation est parsemée d'expression comme « *vite fait* » ou « rapidement » qui reviennent de très nombreuses fois, ou « *je survole* », « *je fais une lecture cursive* », « *je me fais alpaguer* », « *pour gagner un peu de temps* »… Cette tension n'affecte cependant pas l'ambiance de la séance qui est ponctuée par de nombreux moments de connivence entre E4 et les étudiantes de ce groupe qu'il apprécie particulièrement.

La présence écologique dominante chez E4, dans cette séance, s'explique par le fait qu'elle s'inscrive dans la période des **évaluations** au fil de l'eau. L'enseignant est sollicité de toutes parts, il est constamment sous pression et **contraint à *« faire plus vite »*** qu'il ne le souhaiterait. Cela ne l'empêche toutefois pas d'être également bien présent dans ses autres rôles, il **reste disponible sur le plan pédagogique** et linguistique et parvient à maintenir une **atmosphère de travail dynamique et conviviale**.

2. La posture déclarée

Un certain nombre de digressions de posture déclarée ancrée, ponctuent l'explicitation d'E4, notamment dans la partie qu'il relate sans images :

– il évoque l'importance du soutien qu'il faut apporter à certaines étudiantes souffrant de blocages psychologiques[66] qu'ils ont développés pendant les études secondaires et qui les empêchent de s'exprimer librement. E4 lie cette inhibition au système français qui met l'accent sur la correction au détriment de l'aisance, il dit par exemple ne pas constater le même phénomène chez les étudiantes allemandes qu'il a dans certaines filières et qui elles s'expriment facilement et sans gêne. Pour ces étudiantes, et pour leur redonner confiance, il dit parfois déroger à la règle du tout anglais pendant les séances ;
– il met l'accent sur l'importance de déconstruire les représentations des étudiantes pour lesquelles apprendre une langue est souvent une affaire de grammaire avant tout ;
– il évoque aussi la difficulté qu'il a encore à trouver sa place dans le dispositif, il dit avoir beaucoup déconstruit sa représentation de l'enseignante depuis qu'il est dans les CRL, mais que « l'inactivité » lui pose encore un problème. Il dit avoir une nette préférence pour les séances très animées « *qui dépotent* », comme celle qui a été filmée, même si c'est épuisant. Inversement il « déteste » les séances pendant lesquelles il est peu sollicité et s'ennuie et dont il dit, en blaguant avec son collègue, « *on a tellement bien fait notre boulot que maintenant ils sont vraiment autonomes* »[67]. E4 adhère à l'idée de développement de l'autonomie, mais se sent mal à l'aise quand il n'a pas grand-chose à faire et a l'impression de ne pas faire « *son boulot* ». Ce sentiment s'exprime en filigrane dans la séance observée pendant laquelle, a plusieurs reprises dans le cadre des évaluations, E4 dit aller vite parce qu'il sait ce qu'il va trouver, ayant suivi les étudiants pendant tout le semestre ; il accomplit des tâches dont il dit à demi-mot qu'elles sont inutiles, mais elles sont prévues dans le protocole d'évaluation, et s'imposent donc à E4 comme autant de passages obligés dont il ne parvient pas à s'affranchir. De même, il tient absolument à signaler sa présence alors qu'il dit que les étudiantes du groupe viennent spontanément le trouver quand elles ont besoin de lui, on le voit même « pris entre deux feux » à un moment donné ; il n'aurait donc pas/plus vraiment besoin de se signaler aux étudiantes qui viennent vers lui en cas de besoin. E4 subit une pression qui provient peut-être autant de la représentation qu'il a de son propre rôle, que de la situation (groupe important et évaluations au fil de l'eau) à proprement parler.

[66] Il en a discuté avec une étudiante pendant la séance filmée et une autre s'est jointe à la discussion, se sentant aussi concernée, mais la caméra était coupée

[67] E4 tempère en précisant que cette autonomie peut aussi être illusoire, mais ne développe pas

Le questionnaire

E4 ne se prononce pas pour un tiers des questions portant sur l'autonomie d'apprentissage, ce qui semble confirmer le fait qu'il n'est pas encore tout à fait à l'aise avec le concept. Il ne prend pas position sur le développement de l'autonomie dans des contextes et avec des méthodes centrés sur l'enseignante, ce qui fait écho à son malaise quand il a l'impression de ne rien faire.

Contrairement à la majorité des enseignantes qui sont plus réservées sur la faisabilité que sur la souhaitabilité de certains principes, E4 est souvent plus réservé sur la souhaitabilité que sur la faisabilité, un autre indice de sa position encore incertaine par rapport au concept et la place qu'il occupe dans le processus ?

Dans la question ouverte sur le degré d'autonomie des étudiantes, qu'il juge faible, il met en question le système éducatif français, très académique, qui repose largement sur l'imitation de modèles et dans lequel le développement de l'autonomie des apprenantes est encore très marginal. Il pense que le dispositif CRL parvient, en dépit de sa marginalité au sein de l'institution, à « instiller » un certain degré d'autonomie aux étudiantes qui viennent y apprendre les langues.

E4 **adhère** à l'idée du développement de l'autonomie d'apprentissage, **mais cherche encore sa place** dans le dispositif en tant qu'enseignant et semble questionner certains principes, ayant trait à l'évaluation notamment. Il dit avoir conscience d'être encore en pleine phase de déconstruction / reconstruction de son rôle d'enseignant dans un environnement centré sur l'agentivité des apprenantes et non de l'enseignant.

Du côté des apprenantes il évoque aussi la **nécessité de déconstruction de la représentation de l'apprentissage et du rapport à l'apprentissage** qu'elles ont développés pendant leur passé scolaire. Il évoque les stigmates laissés par l'enseignement français qui marginalise le développement de l'autonomie et qu'il rend responsable de certains blocages psychologiques chez les étudiantes et qu'il s'efforce de lever en leur redonnant confiance.

MONOGRAPHIE DE L'ENSEIGNANTE E5

Fiche signalétique

Enseigne l'anglais
Enseigne depuis plus de 20 ans, en CRL depuis 2004
Responsable de CRL depuis 2009
E5 et la doctorante travaillent dans le même CRL depuis 2009, elles y partagent la responsabilisté de centre.

Entretien d'explicitation de l'action en re situ

À propos de la séance rétro-actée

CRL 2

Groupe accueilli : Maïeutique 2e année - 30 étudiantes

Modalités d'évaluation : (sur le mode validé / Non validé, pas de note) :

– pendant le semestre :
- une production écrite (avec recherche préalable + bibliographie + correction par l'étudiante après annotation par l'enseignante) – sujet au choix
- une présentation orale (avec recherche préalable + bibliographie)

– en fin de semestre : un entretien/ bilan individuel de 10 min en anglais appuyé sur le dossier de travail et les feuilles de suivi des étudiantes.
44h de travail étudiante sont demandées : 24h au CRL et 20 au CRL ou en dehors.

Durée filmée : 1h15

Durée rétro-actée : 1h15

Durée de l'entretien d'explicitation : 1h10

Caractérisation de la séance filmée :

Séance 7 sur 12 au 2e semestre de la 2e année.
Les étudiantes ont eu un semestre d'anglais en 1re année, également au CRL.

1. La posture incarnée telle que décrite par E5 pendant l'entretien d'explicitation

La distribution des 4 types de présences, exprimée en pourcentages du nombre de gestes codés dans chacune, rapporté au nombre total de gestes codés.
En gris : les gestes qui se démarquent pour chaque présence.

Présence pédagogique : 49 %
Repère, fait verbaliser, suggère

Présence linguistique et culturelle : **16,5 %**
Fait pratiquer

Présence écologique : **22 %**
Repère, circule, gère, s'assied

Présence socio-affective : **12,5%**
Repère, établit le contact, promeut un climat détendu

Les gestes professionnels les plus récurrents mis en évidence par le codage (les 10 fréquences les plus fortes)

N.B. Les chiffres en fin de ligne renvoient à l'épisode correspondant signalé dans la grille de codage.

Repère	– une étudiante qui la cherche du regard **1** – une ressource qu'elle ne connait pas **2** – où en sont des étudiants dans l'utilisation d'une ressource **2** – la satisfaction de deux étudiantes par rapport à la ressource qu'elles utilisent **2** – une étudiante qui avait l'air de ne pas trop savoir quoi faire et qui feuillette le catalogue de ressources **3** – deux étudiantes qui regardent une vidéo en français **4** – l'activité d'une étudiante **8** – la concentration de deux étudiantes **8** – l'évolution du travail d'un binôme **10** – une conversation entre 4 étudiantes qui a l'air de bien se dérouler **10** – l'activité d'une étudiante qui rédige le feedback de la séance précédente **11** – l'activité de 4 étudiantes qui rédigent le feedback de la séance précédente **12** – que des étudiantes ne savent pas utiliser le portail de ressources en ligne **12** – une étudiante qui a l'air un peu « ailleurs » **13** – une étudiante qui travaille sur une ressource du centre que les étudiants sélectionnent rarement par eux-mêmes **14** – les efforts que fait une étudiante qui n'est pas très à l'aise avec l'anglais **14** – l'embarras d'une étudiante qui cherche des ressources pour écrire **15** – l'implication des étudiantes dans leur activité **15** – la ressource sur laquelle travaille une étudiante qui a du mal **17** – que des étudiantes retirent leur casque audio **19** – entend des étudiantes dirent qu'elles n'ont pas compris quelque chose **22** – une étudiante qui ne sait pas trop quelle ressource choisir **23** – une étudiante qui lit une revue spécialisée **24** – une activité ludique (Taboo) **28**

Fait pratiquer	– demande de quoi il est question dans une ressource **1** – demande de quoi il est question dans une ressource **6** – demande à une étudiante de lire à haute voix ce qu'elle vient d'écrire **11** – en évoquant les documents utilisés par l'étudiante **14** – reprend une production écrite avec une étudiante **17** – fait manipuler la souris à une étudiante pour trouver un site plutôt que de faire une démonstration **18** – engage une conversation à bâtons rompus avec deux étudiantes à partir de la ressource qu'elles utilisent **21** – fait manipuler la souris à une étudiante pour trouver un site plutôt que de faire une démonstration **23** – fait pratiquer la langue orale en demandant de quoi il est question dans l'article qu'étudie l'étudiante **24** – demande à une étudiante de lire à haute voix ce qu'elle vient d'écrire **24** – interroge sur le contenu d'un atelier d'expression orale **26** – discute avec une étudiante de la thématique qu'elle a choisie **28**
Suggère	– une manière d'améliorer son dossier de travail (présentation et contenu) **1** – une façon d'enrichir l'utilisation d'une ressource **2** – une façon de prolonger une activité **2** – une ressource à une étudiante **3** – une façon de prolonger une activité **4** – une ressource qui correspond à ce que les étudiantes recherchent – une façon de prolonger une activité **8** – l'exploration d'un onglet du portail de ressources en ligne **15** – une enchainement de ressources pour atteindre son objectif **15** – l'utilisation de synonymes pour rendre compte d'un document **17** – une ressource utile pour l'objectif que s'est fixé l'étudiante **28** – l'utilisation alternative d'ure ressource **28**
Fait verbaliser	– les objectifs et les choix **1** – les objectifs **6** – une démarche **8** – à une étudiante son avis sur une ressource **11** – les intentions des étudiantes pour la séance du jour **8** – son parcours à une étudiante **14** – les objectifs **18** – le choix d'une ressource **21** – son objectif à une étudiante qui peine à trouver une ressource **23** – la manière dont les étudiantes ont exploité un film **27**

Propose son aide	– à une étudiante qui a l'air d'avoir besoin d'elle **1** – à une étudiante qui a l'air un peu « ailleurs » **13** – à une étudiante qui a l'air d'avoir du mal à trouver des ressources **15** – à des étudiantes qui ont l'air d'avoir un problème de compréhension orale avec un document **19** – à des étudiantes qui ont l'air d'avoir un problème de compréhension orale avec un document **22** – sans raison particulière **25** – à des étudiantes qui peinent sur la question d'un jeu **28**
Stimule	– incite une étudiante à améliorer son écrit par elle-même **11** – incite à explorer une diversité de documents en amont d'une production écrite **1** – incite à explorer la page dédiée à la langue de spécialité du portail de ressources en ligne du CRL **1** – pousse à sortir de la zone de confort **1** – expose des possibilités d'exploitation d'un site du portail 18 – fait découvrir plusieurs sites spécialisés à une étudiante qui veut travailler la langue de spécialité – pointe des erreurs grammaticales à une étudiante et lui demande d'analyser et de rectifier **24**
Questionne	– des étudiantes sur une ressource qu'elle ne connait pas bien **2** – deux étudiantes sur pourquoi elles travaillent ensemble **7** – sur le choix d'une ressource **14** – sur des points de vocabulaire **14** – sur le déroulement d'un atelier d'expression orale **26**
Établit le contact	– avec des étudiantes, sans raison particulière « elles étaient là » **2** – avec deux étudiants **7** – avec une étudiante qui travaille seule, sans raison particulière **11** – avec 4 étudiantes calmes et habituellement agitées **12** – interpelle des étudiantes qui passent près d'elle **27**
Explique	– l'utilisation d'une ressource **3** – l'utilisation d'une ressource **6** – comment choisir une ressource **9** – l'importance de faire des recherches avant de se lancer dans un écrit **12** – les fonctionnalités d'un site du portail de ressources en ligne **18**

Accepte	– la démarche de travail que lui expose une étudiante et qui lui avait semblé suspecte a priori (ressource en français) **4** – l'activité choisie par une étudiante même si elle estime que c'est trop facile **8** – l'activité choisie par une étudiante même si elle estime que c'est trop facile **11** – la ressource choisie par une étudiante **17**
Circule	– fait un tour du centre en début de séance **5** – continue son tour **10** – se rend dans une des salles satellites du CRL **15** – continue la ronde **22**
Écoute	– une étudiante qui lui parle de sa passion pour le football **1** (lié au choix d'une ressource) **1** – une étudiante qui justifie un choix de ressource en français **4** – une étudiante lui expliquer l'utilisation qu'elle fait d'une ressource **17**
Observe	– la façon de travailler d'une étudiante **8** – la façon de travailler d'une étudiante **20** – le déroulement d'une activité de jeu **28**

L'enseignante E5 est en interaction permanente avec les étudiantes :

– de façon indirecte : est en veille permanente, elle circule beaucoup et se montre très attentive (repère, observe et écoute) à ce qui se passe et à ce que font les étudiantes ;
– plus directement, au gré de ses déplacements et de ce qu'elle repère, elle interpelle les étudiantes pour qu'elles lui expliquent ce qu'elles font, pourquoi et comment ;
– elle est à leur écoute et, en fonction de ce qu'elles lui disent, elle les laisse « simplement » continuer ou leur fait des suggestions de ressources ou d'activités qui pourraient les intéresser ou leur permettre d'élargir ou d'approfondir leur travail en cours. Ce sont toujours des propositions, elle laisse les étudiantes libres de leurs choix ;
– elle est attentive à la difficulté des ressources que les étudiantes choisissent, quand elles optent pour quelque chose qu'elle estime trop facile pour elles, elle le porte à leur attention, mais les laisse poursuivre quand elles sont bien engagées et qu'elle sent qu'elles sont motivées.

Elle fait beaucoup pratiquer les étudiantes :

– sur le plan linguistique, elle prolonge souvent les échanges avec les étudiantes sur la méthodologie pour les faire s'exprimer sur le contenu et pratiquer la langue orale ;
– au niveau de l'utilisation du CRL, elle évite les démonstrations magistrales et fait plutôt manipuler les ressources par les étudiantes.

Dans une atmosphère très conviviale :

L'enseignante E5 va très spontanément vers les étudiantes, avec ou sans raison particulière, et elles viennent facilement vers elle. Elle s'engage volontiers dans des discussions à bâtons rompus, sur des sujets généraux ou de la vie privée.

C'est par une **forte interaction avec les étudiantes** que se caractérise l'activité de l'enseignante E5 dans la séance rétro-actée, elle **va très spontanément vers elles, avec ou sans raison particulière**. Sur le plan linguistique, elle **les fait pratiquer la langue orale aussi souvent que possible**, à partir des ressources qu'elles utilisent ou sur tout et rien, au hasard d'un échange « comme au pub », dit-elle. Sur le plan pédagogique, elle **les interpelle fréquemment sur leur démarche**, et peut tout aussi bien suggérer une option qui lui paraît pertinente que stimuler la réflexion des étudiantes en les incitant à explorer plusieurs options.
Elle veille à une atmosphère détendue, toujours dans l'idée de favoriser la convivialité et les échanges. Elle gère le bon fonctionnement du CRL avec la même **spontanéité et présence auprès des étudiantes**.

2. La posture déclarée

Dans les digressions de posture déclarée ancrée, E5 élargit ce qui s'est passé dans la séance filmée à sa pratique habituelle, elle dit notamment :

– toujours aller vers les étudiantes parce que :
  - c'est dans sa nature d'aller vers les gens ;
  - elle s'intéresse aux étudiantes en tant qu'individus, pas seulement en tant qu'apprenantes, elle aime faire un lien avec la vie privée des étudiantes ;
  - la compétence d'expression orale est celle qu'elle encourage le plus ;
  - elle pense qu'une atmosphère conviviale et une souplesse de l'enseignante qui ne reprend pas les étudiantes sur toutes les erreurs linguistiques, facilitent l'expression orale, « comme au pub ». Elle incite les étudiantes à recréer cette atmosphère à l'extérieur du CRL, avec des amis ou en famille.

– quand elle suggère des ressources aux étudiantes, elle essaye toujours d'en proposer plusieurs pour que les étudiantes aient encore un choix à faire ;

– elle s'est forcée à prendre l'habitude de ne pas faire à la place des étudiantes quand elle leur montre où trouver ou comment utiliser une ressource (surtout avec les ordinateurs).

Le questionnaire fait largement écho à l'explicitation de l'action :

– l'enseignante joue un rôle important dans le développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiantes, dans les environnements centrés sur l'apprenante comme dans les environnements traditionnels dans lesquels, selon E5, l'autonomie d'apprentissage peut aussi se développer.

– elle exprime des réserves quant à laisser les étudiantes décider de « quoi apprendre » et des modalités d'évaluation, mais elle est favorable à leur implication.

– dans les deux questions ouvertes, elle dit que :
  - si les étudiantes ne sont pas très autonomes quand elles arrivent, mais elles ont le potentiel de le devenir et en saisissent rapidement les avantages ;
  - selon elle les éléments clés du développement de l'autonomie d'apprentissage sont les capacités de l'étudiante à évaluer ses forces, ses faiblesses et ses progrès et la liberté de choix ;
  - elle pense que sa plus grande contribution au développement de l'autonomie de ses étudiantes, est la confiance qu'elle leur fait et celle qu'elle espère leur permettre de développer pour faire leurs propres choix.

La posture de l'enseignante E5 est marquée par une **présence de tous les instants** et une **grande proximité** avec les étudiantes, tant dans l'accompagnement de leurs apprentissages, que dans des échanges plus informels. Elle leur témoigne une **grande confiance** et leur laisse un bel espace de liberté, dans lequel elle est, néanmoins, très présente, en particulier en tant que référente linguistique et culturelle : elle tente de donner l'opportunité à chaque étudiante de discuter avec elle en anglais, ce qui laisse à penser qu'elle accorde à la communication orale avec l'enseignante une place prépondérante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En plus de toutes ses interventions, elle propose aussi régulièrement son aide aux étudiantes, ce qui n'est pas un verbe/ geste professionnel très courant dans le corpus de séances étudiées.

MONOGRAPHIE DE L'ENSEIGNANT E7

Fiche signalétique

Enseigne l'anglais.
Enseigne depuis plus de 20 ans, en CRL en tant que vacataire de 2002 à 2007,
en tant que titulaire depuis lors.
E7 et la doctorante travaillent ensemble depuis très longtemps, ils collaboraient
alors qu'ils étaient en poste dans le secondaire et travaillent dans le même CRL depuis 8 ans.

Entretien d'explicitation de l'action en re situ

À propos de la séance rétro-actée

CRL 6

Groupes accueillis : Enseignement obligatoire d'anglais pour 2 groupes d'étudiantes de 2e année de la faculté de médecine (45 étudiantes) et quelques étudiantes d'autres groupes venues en accès libre.

Modalités d'évaluation :

– présentation orale, seule ou à deux, devant un public de 4-5 pairs, sujet médical ou scientifique au choix de l'étudiante,
– un écrit (retravaillé après annotation par l'enseignant), sujet au choix de l'étudiante,
– évaluation du parcours de l'étudiante sur la base de son dossier de travail[68], de ses feuilles de suivi[69].

Le module est évalué sur le mode Validé / Non validé, il n'y a pas d'attribution de note.

Durée filmée : 1h55

Durée rétro-actée : 1h

Durée de l'entretien d'explicitation : 1h55

Caractérisation de la séance filmée :

Se situe dans le dernier quart du 2e semestre d'apprentissage en CRL.
E7 est en binôme avec une collègue, ils travaillent avec les étudiantes sans distinction de groupe.
E7 se dit satisfait de cette séance pendant laquelle il dit avoir observé une belle dynamique de travail.

1. La posture incarnée telle que décrite par E7 pendant l'entretien d'explicitation

La distribution des 4 types de présences, exprimée en pourcentages du nombre de gestes codés dans chacune, rapporté au nombre total de gestes codés.
En gris : les gestes qui se démarquent pour chaque présence.

Présence pédagogique : 57 %
Repère, reste en retrait, observe
Fait verbaliser, questionne

Présence écologique : **22 %**
Circule, balaye du regard, repère

Présence linguistique et culturelle : **8 %**
Repère, pointe, suggère, écoute

Présence socio-affective : **11 %**
Repère

[68] Le dossier de travail contient toutes les traces du travail de l'étudiante, au CRL et en dehors : notes, exercices, travaux d'expression écrite...
[69] Documents pré-imprimés que l'étudiante complète au fil du semestre en indiquant le type de travail qu'elle a effectué, le temps qu'elle y a consacré, au CRL et en dehors, et son avis sur ce travail.

Les 10 plus fortes **fréquences de gestes professionnels** émergeant du codage.

N.B. Les chiffres en fin de ligne renvoient à l'épisode correspondant signalé dans la grille de codage.

Repère	– où les étudiantes vont s'installer **1** – la confiance apparente d'une étudiante dans le travail qu'elle fait **5** – quelques hésitations chez cette même étudiante **5** – des étudiants en train de lire, mais sans prendre de notes **7** – un certain flou dans la démarche d'un groupe d'étudiants et qu'il rapporte au fait qu'ils sont dans une phase de découverte **7** – qu'une étudiante travaille sur la 1re leçon du chapitre 1 d'un méthode **8** – des étudiantes qui prennent la boite du jeu Taboo **11** – une étudiante plongée dans la lecture d'un roman **12** – la même étudiante, un peu plus tard, toujours aussi absorbée **16** – une étudiante qui fait juste une liste de vocabulaire à partir d'un article qu'elle lit, sans prendre aucune note **15** – entend pour la deuxième fois, des étudiantes parler en français **17** – un groupe de discussion qui a l'air de très bien fonctionner **18** – les notes très organisées d'une étudiante qui travaille sur un article **20** – une étudiante travailler sur du vocabulaire de spécialité **21** – la bonne compréhension des ressources qu'il utilise chez un étudiant **23** – que cet étudiant prend des notes **23** – des étudiantes regarder une vidéo sans prendre de notes **27** – une étudiante qui est sur un site médical et qui fait des schémas **28** – une étudiante qui travaille sur un document médical et prend des notes **30** – l'activité d'un binôme qui utilise un CD-Rom **31** – la concentration persistante d'une étudiante qu'il a déjà vue avant **32 / 46** – l'arrivée de nouveaux étudiants **36** – sur la feuille de suivi d'un étudiant qu'il a fait de la grammaire la semaine précédente **36** – deux étudiantes bloquées par la compréhension audio d'un mot **41** – la bonne collaboration des deux étudiants qu'il a orientés vers de la compréhension orale **41** / leur concentration **47** / le plaisir qu'ils prennent à faire l'activité **47** – que les étudiants avec lesquels il a discuté de l'intérêt de la prise de notes se mettent à en prendre **42** – que des étudiantes qui parlaient en français au début et qu'il était allé voir, parlent maintenant en anglais **45** – la satisfaction d'une étudiante devant le travail qu'elle a fait (plusieurs documents, plusieurs compétences) **46** – deux étudiantes qui travaillent avec des listes de vocabulaire **49**

Reste en retrait	– pour laisser aux étudiantes le temps de se mettre au travail **1 / 2** – pour laisser aux étudiantes le temps de s'engager dans une activité **2** – pour laisser à une étudiante le temps de choisir un article **2** – pour ne pas interrompre une étudiante qui a l'air bien engagée dans sa démarche 4 **/ 28** – décide de ne pas interrompre une étudiante visiblement très absorbée par la lecture d'un roman **12 / 16** – décide de ne pas interrompre des étudiantes absorbées par la lecture de leurs articles **13** – pour ne pas interrompre une étudiante qui a l'air d'avoir une stratégie bien définie **14** – décide de ne pas interrompre une discussion qui a l'air de bien fonctionner **18** – parce qu'il entend qu'un groupe qui parlait en français échange maintenant en anglais **19** – décide de ne pas interrompre une étudiante qui a l'air d'avoir une stratégie efficace **20** – décide de ne pas interrompre une discussion entre les étudiantes à propos de leur participation à un atelier **25** – pour ne pas donner l'impression à une étudiante, à qui il a déjà fait des remarques sur son travail, de la surveiller (elle a un document à partir duquel elle prend des notes) – d'une étudiante très concentrée **31** – ne s'arrête pas chez les étudiants qui se mettent à prendre des notes **42**
Observe	– une étudiante feuilleter un magazine **2** – l'activité d'une étudiante installée devant un ordinateur **4 / 5** – une étudiante travailler avec une méthode pour l'anglais médical **8** – une étudiante travaillant avec un document médical et prenant beaucoup de notes **14** – une étudiante très motivée essayer de convaincre ses amies de participer à un atelier d'expression orale **24** – une étudiante qui travaille à une production écrite **48** – deux étudiantes qui travaillent avec des listes de vocabulaire **49** – la stratégie que développent deux étudiants face à un mot qu'ils ne comprennent pas dans une dictée **50**
Circule	– pour cartographier l'installation des étudiantes dans le CRL **1** – ne précise pas de raison particulière **2 / 8** – passe dans une autre salle **3** – passe dans le couloir et entend ce qui se passe dans les salles **9** – de nouveau dans la pièce principale **16** – s'approche d'une autre salle **18** – repasse devant la petite salle **19** – je n'arrête pas de circuler en réalité **26** – je continue à circuler **28**

Fait verbaliser	– sa démarche à une étudiante pour lui faire clarifier ses stratégies **5** – leur démarche de travail à des étudiants qui lisent des articles, mais ne prennent aucune note **7** – son objectif de travail à une étudiante **8** à deux étudiants **36** – sa stratégie à une étudiante qu'il voit simplement prendre des notes de vocabulaire **14** – ses intentions à un étudiant qui travaille avec 2 sites différents sur un même sujet **23** – leurs intentions à deux étudiantes qui regardent une vidéo sans prendre de notes **27** – sa façon de travailler à une étudiante **49** – leurs intentions à deux étudiantes qui travaillent avec des listes de vocabulaire **48** – son parcours à un étudiant en train de réfléchir à son prochain objectif **53**
Suggère	– à des étudiants travaillant tous sur des articles différents, de se retrouver et d'en rendre compte les uns aux autres, oralement **7** – une activité d'expression orale à une étudiante qui travaille sur l'interrogatoire des patients **8** de vérifier un mot d'odontologie dans un dictionnaire **17** – l'utilisation d'un dictionnaire audio sur le portail de ressources en ligne à une étudiante **22** / à un étudiant **52** – à deux étudiants une activité d'écoute, alors qu'ils avaient l'intention de faire de l'écrit **36** – à une étudiante la vérification de la prononciation des termes médicaux **37** – l'utilisation d'une fonctionnalité d'un CD-Rom plutôt que de faire de la devinette en cas de difficulté de compréhension **40** – à un étudiant qui veut améliorer son écrit et qui a déjà produit beaucoup d'écrits, mais sans les soumettre à un enseignant, de les mettre en forme et de les déposer pour annotation **53**
Balaye (du regard)	– pour cartographier l'installation des étudiantes dans le CRL **1 / 2** – pendant qu'il circule **8** – et remarque l'arrivée de nouveaux étudiants au CRL **33** – pendant qu'il circule **38 / 43 / 52**

Écoute	– une étudiante lui exposer sa démarche, il n'intervient pas **5** – une étudiante lui expliquer pourquoi elle utilise Linguee (corpus de textes traduits) plutôt qu'un dictionnaire **14** / revient vers elle **49** – un étudiant lui donner les grandes lignes des ressources qu'il consulte **23** – une étudiante lui expliquer pourquoi elle ne prend pas de notes **35** / – un petit bout de la conversation des jeunes filles qui parlaient en français au début de la séance **46** – une étudiante qui lui parle spontanément du contenu des articles qu'elle lit **48**
Oriente	– des étudiantes vers la vérification du lexique de spécialité par elles-mêmes plutôt que de compter sur lui pour la traduction **17** – justifie la prise de notes à des étudiants **35** / – deux étudiants vers des activités qu'ils ne peuvent pas faire à la maison **36** – un étudiant qui fait des exercices décontextualisés vers un contact avec des ressources plus « brutes »
Pointe	– fait remarquer à des étudiants qu'ils ne prennent pas de notes **7 / 35** – une erreur de vocabulaire **48** – pointe à un étudiant que lire (sans modèle à imiter) ne suffit pas pour améliorer la prononciation **52** – à un étudiant qui envisage de travailler l'écrit, que son écrit est déjà très satisfaisant **53**
Questionne	– une étudiante sur son utilisation d'une ressource et sur sa stratégie **15** – une étudiante sur le travail qu'elle fait lié à un atelier d'expression orale **21** – des étudiants sur le fait qu'ils ne prennent pas de notes **34 / 35** – un étudiant sur ses activités de grammaire **36**

L'enseignant E7 se distingue par sa discrétion, mais discrétion ne signifie pas absence, il est au contraire très présent, à distance et dans la retenue.

E7 est constamment en déambulation, selon ses propres termes. Dans un premier temps il laisse les étudiantes s'installer : il regarde où elles s'installent, cartographie les lieux et leur laisse le temps de se mettre au travail. Contrairement à d'autres enseignantes, il ne les interpelle pas tout de suite, mais les laisse choisir leurs ressources et s'engager dans une activité, sans s'en mêler. Pendant ce temps, il arpente le CRL, veille et observe ; un certain nombre d'indices l'incitent à rester en retrait ou le poussent à intervenir. Ainsi, quand il remarque une forte concentration chez une étudiante, ou une prise de notes qui lui semble motivée et organisée, il n'intervient pas. Par contre, une absence de prise de notes ou une « simple » liste de vocabulaire déclenche systématiquement son intervention, en raison de la conviction assez fermement ancrée que l'on peut difficilement apprendre si on n'écrit rien. Le fait de rester en retrait est une posture revendiquée par E7, pour laisser les étudiantes « maîtresses

du jeu » mais, force est de constater que les étudiantes ne sollicitent guère E7, du moins dans la séance rétro-actée, et l'on peut se demander s'il s'agit en quelque sorte d'un effet « secondaire » de sa retenue.

Ce qui importe pour E7 est avant tout que les étudiantes soient en activité, qu'elles s'investissent dans cette activité et lui donnent du sens. Quand il les aborde, il a toujours une idée précise en tête, ce n'est pas pour établir un contact ou pour leur faire pratiquer la langue orale, c'est pour les faire parler de leurs objectifs et de leurs stratégies. Il ne cherche pas à proprement parler à savoir « lui » ce que font les étudiantes, mais à savoir si « elles » savent ce qu'elles font. Il demande aux étudiantes de verbaliser ce qu'elles font pour leur donner, si besoin était, l'occasion de clarifier leur démarche à leurs propres yeux. Il dit aussi que le sens peut émerger a posteriori, grâce à la verbalisation : « *à mon avis c'est bien d'essayer de leur faire formuler le truc parce que peut-être elles ont l'idée au moment même où elles le disent, parce que elles n'y avaient pas pensé avant. Mais je pense que si, disons à la fin de la discussion avec elles, elles ont un petit plan ou une intention plus claire, ça va probablement booster leur travail et leur donner un objectif à atteindre.* ».

La séance rétro-actée présente toutefois l'un ou l'autre exemple où E7 déroge à cette règle et adopte une attitude en porte-à-faux avec cette volonté d'amener les étudiantes à donner du sens aux activités. Ainsi, quand il repère deux étudiants qui veulent faire de la production écrite, il les détourne de cette intention arguant que cette activité peut très bien se faire en dehors du CRL et qu'ils devraient plutôt profiter des ressources du centre et les entraine, sans négociation aucune, vers une activité de compréhension orale sur cédérom. Parallèlement, il laisse une étudiante lire un roman pendant presque toute la séance, sans aucune prise de notes et sans qu'il intervienne, alors que c'est aussi une activité qu'elle pourrait faire chez elle. E7 fait lui-même remarquer cette incohérence et précise qu'il observe, intervient parfois et parfois non, sans pouvoir dire exactement pourquoi.

E7 n'oublie pas qu'il est aussi le référent du dispositif. Il décline cette fonction avec pondération, veille discrètement au bon déroulement de la séance et rappelle au besoin, souvent implicitement, quelques règles de fonctionnement. Il tient à montrer qu'il est là, mais sans donner l'impression de surveiller. Ainsi, il signale sa présence aux étudiantes qu'il observe et frappe avant d'entrer dans une salle dont la porte est fermée. Quand il entend des étudiantes se parler en français, il rejoint la discussion pour les ramener vers l'anglais, sans même faire de remarque ; il signale qu'il a repéré un téléphone portable sur le ton de la plaisanterie et cela suffit pour que l'objet disparaisse. Il rappelle à certains étudiants l'importance de produire et de garder des traces de leur travail pour ne pas se retrouver en difficulté en fin de semestre pour la validation.

La présence pédagogique de l'enseignant E7 s'impose, en retenue et en retrait. Il s'appuie sur ce qu'il voit pour interpeler les étudiantes sur leur façon de travailler, leurs objectifs et leurs stratégies. Il régule et gère le dispositif avec pondération.
Cette attitude très posée contribue au développement d'une dynamique de travail et d'une atmosphère sereine. Toutefois, les étudiantes viennent peu au devant d'E7 et l'on peut se demander si la retenue à laquelle il tient pour laisser les rênes aux étudiantes, ne génère pas aussi une certaine distance. E7 échange avec les étudiantes en anglais, mais, dans cette séance, sa présence linguistique et culturelle est très en arrière-plan.

2. La posture déclarée

Dans les digressions de posture déclarée ancrée, E7 expose clairement son mode de fonctionnement tel qu'il s'exprime dans la séance rétro-actée : « *je fais attention à m'éclipser avant de devenir trop pontifiant* ». Mais il fait remarquer aussi que la coloration de sa posture ce jour-là n'est pas de son seul fait à lui, elle est intimement liée aux circonstances et notamment aux étudiantes qu'il a rencontrées : « *je suis tombé sur personne qui faisait preuve de mauvaise humeur, ou de mauvaise volonté ou quoi que ce soit. Bon des choses qui peuvent arriver, on est, on a tous des soucis mais là, aujourd'hui non, je suis tombé vraiment sur des étudiants qui étaient très très attentifs, très collaboratifs, très concentrés, qui venaient faire des choses. Donc j'ai jamais eu l'impression non plus de les déranger ou d'empiéter, peut-être aussi parce que je suis resté à distance* ». Dans son bilan, il se dit content de la séance, de son intervention et aussi « *content des étudiants qui étaient là ce matin* ».

Le questionnaire vient conforter l'engagement d'E7 pour un enseignement centré sur l'étudiante. Il adhère fortement à l'idée que l'autonomie d'apprentissage ne peut pas se développer dans un environnement dirigé par l'enseignante ; mais soutient tout aussi fortement qu'elle ne peut pas se développer sans l'aide d'une enseignante qui joue un rôle important, notamment dans l'incitation à la réflexion. Il est très favorable à la liberté de choix laissée aux apprenantes et à leur implication dans les décisions relatives à leur parcours, mais il semblerait qu'il préconise que cela se fasse dans un cadre balisé par les enseignantes. En effet, il ne pense pas qu'impliquer l'apprenante dans « quoi apprendre » facilite le développement de son autonomie d'apprentissage ; le cadre préétabli n'est pas un problème pour E7, pense-t-il que ce soit une nécessité ? Il ne se prononce pas sur la liberté de choix des ressources par les apprenantes comme facteur de développement de l'autonomie, mais dit par ailleurs qu'il laisse une grande variété de choix à ses étudiantes pour qu'elles développent leur autonomie. Veut-il là aussi signifier que le choix doit s'effectuer, mais dans un panier proposé par l'enseignante ? De même, il se dit en faveur de l'implication des apprenantes dans les modalités d'évaluation, mais ne souhaite pas les laisser en décider. E7 dit aussi ne pas penser qu'apprendre à apprendre favorise le développement de l'autonomie d'apprentissage, ce qui semble contredire sa pratique dans laquelle l'incitation à la réflexion tient pourtant une place de premier ordre. Sans doute un sujet à creuser pour / avec lui.

La **posture d'E7 est clairement centrée sur les étudiantes** à qui il cherche à « donner l'impression ou peut-être plus que l'impression d'être maître à bord » selon ses propres termes, en faisant volontairement le choix de la distance et du retrait. Distance et retrait certes, mais claire présence de l'enseignant au niveau du balisage de cet espace de liberté ouvert aux apprenantes. L'hésitation d'E7 quand il dit « donner l'impression ou peut-être plus que l'impression », laisse supposer qu'il s'interroge, peut-être inconsciemment, sur sa manière de procéder qui s'appuie très souvent sur ses perceptions, sur ses impressions et non sur ce que lui disent les étudiantes. Quand il reste en retrait, il n'accède en effet qu'à une « impression » d'autonomie, qui dans certains cas n'est peut-être qu'apparence. Il dit, au sujet d'une étudiante, qu'il avait l'impression qu'elle était bien engagée dans son activité dès le début, qu'il l'a laissée continuer sans intervenir et qu'il s'est rendu compte à la fin qu'il ne s'était pas trompé. Accepter l'incertitude est l'une des caractéristiques de l'autodidacte qui réussit selon Tremblay, accepter l'incertitude des « impressions » fait peut-être aussi partie du « lot » de l'enseignante qui veut favoriser le développement de l'autonomie d'apprentissage ?

MONOGRAPHIE DE L'ENSEIGNANTE E9

Fiche signalétique

Enseigne l'allemand.
Enseigne depuis plus de 20 ans, en CRL depuis 1993.
A participé à la conception et à la mise en place des CRL à l'Université de Strasbourg.
A été responsable de CRL pendant une dizaine d'années.
E9 et la doctorante se connaissent depuis longtemps et ont travaillé dans le même CRL pendant 3 ans.

Entretien d'explicitation de l'action en re situ

À propos de la séance rétro-actée

CRL 2

Groupe accueilli : Enseignement complémentaire pour les étudiantes de 2e et 3e années du secteur santé (médecine - odontologie - maïeutique) – 35 étudiantes

Modalités d'évaluation :

– pour les étudiantes ayant choisi le module pour la première fois :
- un bilan intermédiaire en cours de semestre : par groupes de 4 et en présence d'une enseignante, les étudiantes présentent leur parcours et en discutent ;
- un bilan en fin d'année s'appuyant sur le travail fait pendant le semestre, entretien individuel avec une enseignante ;

– pour les étudiantes inscrites dans le module pour la seconde fois :
- la présentation orale d'une recherche sur un sujet de leur choix et lié à leur domaine de spécialité, devant d'autres étudiantes ;
- un écrit retravaillé après annotation par l'enseignante ;
- le travail effectué pendant le semestre.

Durée filmée : 1h20
Durée rétro-actée : 1h20
Durée de l'entretien d'explicitation : 1h20
Caractérisation de la séance filmée :
Se situe aux ¾ du semestre.

E9 et sa collègue E6 accueillent les étudiantes en binôme.
E9 fait un bilan positif de la séance filmée, elle regrette toutefois de ne pas avoir eu l'occasion d'échanger avec toutes les étudiantes, ne serait-ce que brièvement.

1. La posture incarnée telle que décrite par E9 pendant l'entretien d'explicitation

La distribution des 4 types de présences, exprimée en pourcentages du nombre de gestes codés dans chacune, rapporté au nombre total de gestes codés.
En gris : les gestes qui se démarquent pour chaque présence.

Présence pédagogique : 40 %
Fait verbaliser, évalue, repère, oriente

Présence linguistique et culturelle : **28 %**
Pointe

Présence écologique : **24 %**
Gère, évalue

Présence socio-affective : **9 %**
Repère

Les 10 plus fortes **fréquences de gestes professionnels** émergeant du codage.
N.B. Les chiffres en fin de ligne renvoient à l'épisode correspondant signalé dans la grille de codage.

Évalue	– relève un point qu'une étudiante n'avait pas prévu pendant sa présentation orale **1** – une présentation orale en fonction de l'intérêt que montre le public **1** – évalue les modalités d'évaluation **1** – la pertinence de l'exercice pour l'étudiante qui fait la présentation **1** – le niveau de langue de l'étudiante qui fait la présentation **1** – l'évolution de l'aisance à l'oral d'étudiants qui sortent d'un atelier d'expression orale **13** – l'influence que les étudiantes peuvent avoir sur le fonctionnement du CRL (les ateliers en l'occurrence) en échangeant entre elles **13** – d'après la restitution qu'elle demande à une étudiante si le texte sur lequel elle travaille correspond à son niveau **13** – l'impact positif du travail en binôme entre un étudiant débutant et un étudiant avancé **15**
Gère	– annonce une présentation orale à laquelle les étudiantes peuvent assister **1** – fait un compte-rendu de production écrite à deux étudiantes **2 / 4** – répond à une question rapide d'un étudiant **3** – cherche des étudiants à qui elle a des choses à dire **7 / 9 / 10** – repère des étudiants à qui elle peut demander de faire du tutorat auprès des étudiants en difficulté **7** – et aussi les étudiants à qui le tutorat pourrait bénéficier **8** – décide de ne pas regarder tout de suite un écrit que lui rend une étudiante parce qu'elle sait qu'il n'y aura pas beaucoup d'erreurs **11** – une affaire de travail écrit adressé par mail à sa collègue et non rendu **12**

Repère	– des étudiantes prendre des notes pendant une présentation orale **1** – ce sont des notes de vocabulaire de spécialité **1** – le fait que l'étudiante qui présente soit mal à l'aise **1** – l'activité d'un étudiant **7 / 13** – deux étudiants qui pourraient travailler en binôme, dans le cadre d'un tutorat **8** – une étudiante en train de produire un écrit alors qu'elle n'a pas encore retravaillé le précédent **10** – le grand sourire de l'étudiant débutant qui travaille en tutorat avec un étudiant plus avancé, à l'initiative d'E9 **15** – les difficultés d'un étudiant débutant sur un site dont les consignes sont en allemand **15**
Fait verbaliser	– leur prise de notes pendant la présentation aux étudiantes du public **1** – à ces étudiantes ce que signifient pour elles « ne pas bien comprendre » **1** – leurs intentions de travail après la présentation, aux étudiantes du public **1** – à un étudiant ce qu'il est en train de faire et aussi ses intentions **7** – à des étudiants la compétence qu'ils travaillent **10** – à une étudiante comment elle travaille avec un article et dans quel but **13** – une erreur dans un texte qu'une étudiante est en train d'écrire **14**
Anticipe	– se demande comment une étudiante va se débrouiller avec le lexique de spécialité pendant la présentation **1** – une intervention qu'elle va faire après la présentation à partir de l'oubli de l'étudiante de prévoir une aide lexicale pour le public **1** – une intervention qu'elle va faire après la présentation à propos de la thématique de la présentation **1** – le temps qu'elle va passer avec une étudiante pour le commentaire de son écrit **4** – prévoit de revenir sur sa gestuelle pendant une présentation orale avec une étudiante qui s'est montrée très mal à l'aise **14**
Oriente	– vers une solution pour pallier un oubli dans une présentation orale **1** – suggère des pistes de travail à partir des écrits qu'elle annote **2** – fait trouver des pistes pour l'autocorrection avant le rendu d'un écrit **2** – envisage des pistes de travail collaboratif à partir d'articles de presse avec des étudiants **13** – fait trouver le sens des abréviations utilisées dans un dictionnaire à une étudiante qui n'y prête pas attention (et fait donc des erreurs) **14**

Pointe	– les erreurs dans les écrits qu'elle annote (mais ne corrige pas) **2 / 4** – des tournures bien formulées dans les écrits **2** – un passage d'un écrit à une étudiante qu'elle lui demande de réécrire **10** – le niveau B2 indiqué pour un article dans un magazine à une étudiante pour s'assurer qu'elle l'avait bien repéré **12** – attire l'attention d'une étudiante sur les abréviations utilisées dans le dictionnaire qu'elle utilise **14** – demande à un étudiant s'il a relu avant de rendre **16**
Observe	– les étudiantes du public pendant la présentation **1** – la gestuelle de l'étudiante qui fait la présentation **1** – le travail d'un groupe d'étudiants qui a l'habitude de travailler ensemble **9** – le (bon) fonctionnement du binôme de tutorat qu'elle a initié **15**
Suggère	– suggère la correction entre pairs **2** – à deux étudiantes d'écrire régulièrement peu, plutôt que beaucoup de temps en temps **2** – une technique pour la construction des phrases en allemand **2** – à des étudiantes en difficulté pendant un atelier animé par un étudiant investi par E9 de s'adresser directement à lui pour évoquer ces difficultés **13** – des ressources adaptées à un étudiant débutant **15**
Stimule	– fait remarquer à deux étudiantes qu'elles parviennent à rectifier leurs erreurs toutes seules **2** – fait réfléchir des étudiants aux compétences mises en jeu dans leur activité **13**

L'enseignante E9 stimule la réflexion des étudiantes

Elle observe ce que font les étudiantes et quand elle les interpelle, c'est pratiquement toujours par rapport à leur démarche d'apprentissage, rarement sur le contenu. Elle les interroge sur leurs objectifs, leurs stratégies ou encore les compétences linguistiques en jeu dans leurs activités.

Sur le plan linguistique E9 accorde une place prépondérante au questionnement et à la réflexion des étudiantes sur la langue. Elle annote les écrits des étudiantes de manière à ce qu'elles y reviennent, réfléchissent à leurs erreurs, se donnent les moyens de les rectifier et de ne plus les refaire.

Elle donne aux étudiantes l'occasion d'être actrices du dispositif en les investissant de responsabilités auprès de leurs pairs.

E9 encourage les étudiantes avancées à mettre leurs compétences au service des autres. Quand elle repère des facilités linguistiques et des dispositions communicationnelles chez certaines, elle les « exploite » (sic) en leur confiant l'animation d'ateliers de conversation ou en leur proposant de faire du tutorat auprès d'étudiantes moins avancées. Elle favorise fréquemment les échanges entre pairs : incite les étudiantes qui profitent des ateliers à donner un retour à l'étudiant animateur pour améliorer leur fonctionnement. Elle invite les étudiantes à assister aux présentations orales d'évaluation et à intervenir.

Elle questionne le dispositif, y compris son intervention, par rapport **à** l'intérêt formatif pour les étudiantes**.**

Au moment de l'épisode de la présentation orale d'évaluation, E9 est autant dans l'évaluation du dispositif et de sa propre pratique que dans celle de l'étudiante qui présente **;** sa préoccupation première est le bénéfice que les étudiantes vont retirer des moments d'évaluation, quitte à en redéfinir les modalités s'ils ne s'avèrent pas également des moments de formation. Ainsi, pendant la présentation orale de l'étudiante mentionnée plus haut, E9 s'intéresse autant aux étudiantes de l'auditoire qu'à l'oratrice, pour voir si les premières s'intéressent à l'exposé et en retirent quelque chose. Elle se met en retrait pendant la présentation, suscite simplement quelques échanges autour du vocabulaire de spécialité et observe avec satisfaction que certaines étudiantes envisagent, en prolongement de l'exposé, de travailler sur la thématique présentée. Si les présentations n'apportent rien aux étudiantes, dit-elle, il faut en changer les modalités.

E9 est attentive au ressenti et au bien-être des étudiantes et consciente de l'importance de son rôle socioaffectif qu'elle assume sereinement**.**

Il est important pour elle d'établir un contact avec chaque étudiante, même brièvement. Pendant la rétroaction elle manifeste plusieurs fois le regret de ne pas avoir eu l'occasion d'échanger avec toutes les étudiantes au moins une fois pendant la séance, pour leur signaler sa présence et aussi leur donner l'occasion de lui poser des questions. E9 fait la remarque que les étudiantes réservées viennent plus facilement vers elle quand elle est à proximité.

E9 est sensible à l'expression de satisfaction chez un étudiant débutant pour lequel elle a mis en place une collaboration avec un étudiant avancé : « Vivien avait un sourire jusqu'aux oreilles que ça avançait bien » (946). Et aussi chez un autre avec lequel elle avait réfléchi à l'autocorrection « il est revenu et il a dit j'en ai changé six donc voilà satisfaction perso » (406). Dans une situation moins positive, elle relève le malaise d'une étudiante pendant sa présentation orale et prévoit d'en parler avec elle ultérieurement, quand sa tension sera retombée et hors du regard des autres.

Quand elle annote ou commente un écrit, elle évite les annotations en rouge, ne pointe pas que les erreurs mais aussi les réussites « *je leur ai montré aussi j'ai dit regardez là vous avez mis une jolie tournure » (448)*, pour (re)donner confiance aux étudiantes.

Les présences **pédagogiques et linguistiques d'E9 sont intimement imbriquées** et relèvent de la même logique : **E9 ne se substitue pas aux étudiantes**, elle ne leur apporte pas de solutions toutes faites mais les cherche avec elles. La présence pédagogique d'E9 consiste essentiellement à observer le travail des étudiantes et à stimuler leur réflexion sur leur façon de travailler et d'apprendre pour les aider à rendre leur démarche plus efficace. Sur le plan linguistique, E9 favorise le développement de l'autocorrection et la collaboration entre pairs. Elle **se montre sensible à la manière dont les étudiantes se sentent au sein du dispositif** qu'elle questionne souvent en fonction de ce qu'il apporte aux apprenantes, notamment sur la question de l'évaluation. À ses yeux, le dispositif ne semble avoir de légitimité que s'il est au service des étudiantes, ce qui explique sa présence **écologique fortement adaptative**.

2. La posture déclarée

Dans les digressions de posture déclarée ancrée, E9 inscrit ce qu'elle décrit au moment de la rétroaction dans sa pratique habituelle :

– Elle dit d'elle-même qu'elle a « un peu tendance à remettre très souvent la couche méthodo » (304), qu'elle place souvent les compétences linguistiques au second plan, au profit de « l'autonomisation » (52) et « des pistes pour continuer ultérieurement » (68). Mais cela ne lui pose pas de problème parce qu'elle échange toujours en langue allemande avec les étudiantes ce qui est aussi une exposition à la langue et ne représente donc pas « *du temps perdu en palabres méthodologiques »* (545).
– E9 dit parfois faire remarquer aux étudiantes que les activités réalisées au CRL vont au-delà de l'apprentissage linguistique et s'intègrent plus largement dans leur formation professionnelle. Elle insiste par exemple sur l'aspect communicationnel des présentations orales auprès des étudiantes. Ou encore, pendant les mêmes présentations, elle demande aux étudiantes de se montrer « pédagogues » pour rendre l'exposé accessible à un public non spécialiste de leur sujet, comme quand elles devront donner des explications à leurs patientes. E9 dit aussi parfois partager avec les étudiantes ce qu'elle sait sur le cerveau et les mécanismes de mémorisation du vocabulaire, parce qu'elle a remarqué qu'elles sont réceptives à ce genre d'information et « *que tout ce qu'ils peuvent attraper comme habitudes ou connaissances finalement sur la façon d'apprendre ne peut que leur être utile par ailleurs » (334)*.
– quand elle présente les modalités de validation des étudiantes en première inscription, elle explique comment elle a modifié sa façon de diriger les entretiens d'évaluation pour favoriser l'interaction des étudiantes autour de la mutualisation de pratiques et du partage d'expériences. Pour ce faire, elle a délégué aux étudiantes la gestion de l'échange en se mettant « vraiment hors scène » (22) et constate que « finalement c'était un entretien entre eux » (38*)* et estime que « chacun est reparti avec un plus par rapport à son arrivée » (46) et a pu observer que des collaborations autour de besoins communs sont nées de ces séances d'évaluation.

Une forte cohérence se dégage entre les réponses au questionnaire et le commentaire en re situ. Les points du questionnaire auxquels E9 apporte son soutien le plus fort, se retrouvent de manière saillante dans sa pratique :

– elle place l'apprendre à apprendre et la capacité des étudiantes à évaluer leur propre apprentissage en haut de la liste des éléments facilitateurs du développement de l'autonomie d'apprentissage, et ce positionnement trouve un écho dans l'importance qu'elle accorde à la stimulation de la réflexion et de la métacognition chez les étudiantes ;
– de même, sa forte adhésion à l'apprentissage des et avec les autres, se concrétise sur le terrain par son soutien actif au monitorat d'ateliers et au tutorat et à sa préoccupation de favoriser autant que possible les interactions entre les étudiantes.

Dans le domaine de l'évaluation, E9 se dit réservée quant à la possibilité d'impliquer les étudiantes dans le choix des modalités d'évaluation. Toutefois, sur le terrain elle est particulièrement attentive à ce que les étapes d'évaluation s'inscrivent dans le processus d'apprentissage des étudiantes, qu'elles leur apportent quelque chose, et envisage au besoin de les revoir. Certes les deux démarches ne sont pas les mêmes, mais elles s'inscrivent toutes deux dans une conception commune de l'évaluation comme outil d'apprentissage pour l'étudiant. E9 fait ainsi la preuve que,

s'il peut paraître difficile d'impliquer les étudiantes dans le choix de l'évaluation, il est tout à fait possible de penser et de mettre en place une évaluation qui soit au service de l'apprentissage et pas simplement un outil de « mesure » de ce qui a été appris.

E9 développe **une posture fortement centrée sur les apprenantes**, elle les accompagne, **sur le plan linguistique et sur celui de l'apprendre à apprendre**, de manière à favoriser le développement de leur autonomie. Elle est moins préoccupée par ce qu'elles savent faire que par comment elles pourraient apprendre à faire plus et mieux, et sans elle.
E9 a participé à la mise en place des CRL, elle connait les principes fondateurs du dispositif et ses commentaires y font largement écho. Le développement de l'autonomie d'apprentissage constitue la ligne directrice de sa pratique qui reflète sa conception du processus d'enseignement-apprentissage.

L'enseignante E9 a participé à la conception et à la mise en œuvre des CRL, son long passé de réflexion et de pratique centrés sur l'autonomie dans les apprentissages a forgé son développement professionnel personnel et explique sa symbiose avec le dispositif qu'elle ne conçoit qu'au service de l'apprentissage. Preuve s'il en est, qu'un dispositif comme celui des CRL a tout à gagner à offrir à ses enseignantes le temps et l'occasion de réfléchir, ensemble, aux tenants et aux aboutissants de ses principes fondateurs, sous peine de voir, peu à peu, s'estomper leur prégnance.

MONOGRAPHIE DE L'ENSEIGNANTE E10

Fiche signalétique

Enseigne l'anglais.
Enseigne depuis plus de 20 ans, en CRL depuis plus de 20 ans.
Responsable de CRL.
E10 et la doctorante participent à de nombreuses réunions pédagogiques communes mais n'ont jamais travaillé dans le même CRL.

Entretien d'explicitation de l'action en re situ

À propos de la séance rétro-actée

CRL 3

Groupe accueilli : L2 Chimie-Biologie – 28 étudiantes.

Modalités d'évaluation :

– élaboration d'un dossier de travail par l'étudiante pour améliorer ses compétences, présenté à la fin du semestre (coefficient 1)
– travail collaboratif sur une problématique choisie par le groupe, à caractère scientifique, qui débouche sur une interaction orale (coefficient 1).

Durée filmée : 1h20

Durée rétro-actée : 1h20

Durée de l'entretien d'explicitation : 2h15

Caractérisation de la séance filmée :

La séance se situe aux 2/3 du 2e semestre de la 2e année.
Les étudiants ont travaillé au CRL pendant les deux semestres de la première année.

1. La posture incarnée telle que décrite par E10 pendant l'entretien d'explicitation

La distribution des 4 types de présences, exprimée en pourcentages du nombre de gestes codés dans chacune, rapporté au nombre total de gestes codés.
En gris : les gestes qui se démarquent pour chaque présence.

Présence pédagogique : 44 %
Suggère, oriente, fait verbaliser

Présence linguistique et culturelle : **8 %**
Fait pratiquer

Présence écologique : **22 %**
Gère, répond à une sollicitation

Présence socio-affective : **25 %**
Promeut un climat détendu, repère

Les **gestes professionnels les plus récurrents** mis en évidence par le codage (les 10 fréquences les plus fortes)

N.B. Les chiffres en fin de ligne renvoient à l'épisode correspondant signalé dans la grille de codage.

Repère	– repère un étudiant travaillant sur son projet collaboratif **1** – que l'une de ses suggestions a été comprise comme une obligation **1** – une étudiante qui prépare un atelier **4** – l'intérêt d'une étudiante pour l'activité de phonétique qu'elle lui a suggérée **4** – l'intérêt croissant de cette étudiante pour l'activité de phonétique **4** – que l'étudiante qui travaille sur la phonétique décide de commencer par le test de fin, mais elle la laisse faire **4** – la présence d'un étudiant qui est arrivé très tard dans le semestre **5** – la satisfaction des étudiants qui organisent leur propre atelier **7** – une longue liste de vocabulaire (dont des mots peu utilisés) qu'un étudiant est en train de constituer **8** – que cet étudiant pose son stylo sur la liste, comme s'il ne voulait pas qu'elle la voie **8**
Oriente	– une étudiante qui veut travailler la prononciation des termes scientifiques vers le travail de la phonétique et vers la page du portail en ligne où elle trouvera des sites **4** – incite une étudiante à faire part de son expérience des ateliers à un autre étudiant **7** – envisage avec un groupe d'étudiantes des manières conviviales de faire de l'anglais en dehors du CRL 7 – un étudiant vers des ressources pour lui permettre de faire un travail de vocabulaire plus poussé que la simple liste **8**
Suggère	– à un étudiant qui va faire une présentation sur la suprématie de l'anglais de commencer sa présentation en swahili **1** – des documents tout prêts disponibles au CRL pour travailler la phonétique en ligne 4 / sur des ressources papier du CRL **4** – à un groupe qui va organiser son propre atelier (sans enseignante et sans moniteur) de nommer un leader de groupe **7**
Explique	– à un étudiant que la suggestion qu'elle avait faite dans une séance précédente, n'était qu'une suggestion et non une obligation **1** – le fonctionnement d'un site à une étudiante **4** – présente à une étudiante différents documents qu'elle lui suggère **4**
Gère	– cherche des documents à l'autre bout du CRL pour une étudiante **4** – propose à des étudiantes de leur ouvrir une autre salle pour échapper au bruit de travaux dans le couloir **5** – va voir comment se passe un atelier autogéré par des étudiants **7**

Promeut un climat détendu	– prend le temps de discuter avec un étudiant de son itinéraire personnel (par rapport aux langues qu'il parle) **1** – « papote » avec les étudiants de leur vie privée **9** – évoque des anecdotes personnelles **9** – blague avec les étudiants et discute à bâtons rompus **10**
Répond à une sollicitation	– un étudiant demande à la voir au sujet du travail collaboratif pour l'évaluation **1** – une étudiante lui demande de lui faire parvenir un nouveau texte pour organiser un nouvel atelier avec ses amis **8** – une étudiante lui demande si elle peut noter sur sa feuille de suivi (= comptabiliser) l'atelier qu'ils ont fait sans E10 **9** – une étudiante vient lui poser une question à propos de ce qu'elle peut mettre sur la feuille de suivi **9**
Stimule	– envisage plusieurs possibilités avec les étudiants pour amorcer une présentation orale **1** – pousse « pernicieusement » (sic) un étudiant à reconnaitre qu'il ne fait pas d'efforts pour assister à des ateliers alors qu'il voudrait améliorer son oral **6** – demande à un étudiant d'aller au-delà de I like ou it's good quand ils donnent leur avis sur une activité **6** – fait réfléchir un étudiant à sa manière d'apprendre du nouveau vocabulaire **8**
Valorise	– fait remarquer à un étudiant qu'il aborde la problématique de son travail collaboratif de façon très intéressante et dans toute sa complexité **1** – insiste sur le fait que les étudiants ont réussi à mener un atelier sans elle **9** – dit à une étudiante qui a participé à l'atelier autogéré qu'elle était très fière d'eux **9**
Exprime ses sentiments	– dit à un étudiant qu'elle est impressionnée par son approche de la thématique du travail collaboratif **1** – dit que pendant la discussion avec un étudiant, elle avait juste envie de discuter 1 - et de ne pas être dans le rôle de l'enseignante **1** – dit à une étudiante qu'elle trouve génial le fait qu'ils aient géré leur atelier seuls
Fait verbaliser	– son projet à un étudiant **1** – ses besoins à une étudiante **4** – à un étudiant où il en est dans ses travaux pour les projets de groupe **6** – à un étudiant comment il mémorise le vocabulaire **8**

L'enseignante E10 déploie énormément d'énergie au service des étudiantes pour créer un environnement riche et stimulant et se retrouve parfois en situation de devoir modérer ou moduler cet enthousiasme.

Au niveau logistique, E10 fait tout pour que les étudiantes trouvent au CRL ce dont elles ont besoin et s'y sentent bien. En plus des ressources permanentes du centre, elle met régulièrement à leur disposition quantité de documents qu'elle trouve intéressants (comme supports d'expression orale par exemple), les leur imprime, ou les leur fait parvenir par courriel collectif. Elle les incite à utiliser et investir tout l'espace disponible du CRL, en fonction de leurs activités, et aussi pour leur confort, quand il y a des bruits de travaux dans le couloir.

Sur le plan pédagogique, elle foisonne d'idées et de suggestions qu'elle partage avec les étudiantes pour leur ouvrir des possibilités et stimuler leur créativité. Son enthousiasme quand elle fait des propositions et l'intérêt qu'elle porte aux projets des étudiantes sont tels, que ces dernières ont parfois du mal à faire la différence entre suggestion et obligation. E10 en a conscience, tant et si bien qu'elle tempère ses suggestions « *je lui dis précautionneusement si ça vous intéresse aujourd'hui ou à un autre moment je vous pourriez découvrir les symboles phonétiques* », ou le précise explicitement « *l'enjeu c'était de lui dire que c'était effectivement une suggestion, pour que il soit libre de pouvoir faire des propositions, dire non, parce qu'il m'a dit à un moment oui mais nous on a pensé à autre chose aussi intéressant et je lui ai dit mais parfait c'est très bien c'était donc une suggestion.*[70] ». E10 ne veut pas être « *la seule ressource* » des étudiants et donc, quand elle leur conseille une ressource, elle mentionne souvent l'usage qu'en ont fait d'autres étudiantes, l'intérêt qu'elles y ont trouvé ou non. Il lui arrive aussi de demander aux étudiantes de se conseiller les unes les autres, elle demande par exemple à une étudiante installée à la même table d'expliquer à un jeune homme qui veut améliorer son expression orale en quoi consistent les ateliers organisés par le lecteur. Force est de constater, qu'en dépit des efforts déployés par l'enseignante pour ne pas être « *leur seul horizon* », les étudiantes sont nombreuses à opter pour les suggestions qu'elle leur fait, sans doute aussi parce que ces suggestions sont pertinentes et correspondent à leurs besoins.

En effet, les suggestions d'E10 aux étudiantes résultent de longs moments de réflexion et de négociation qu'elle mène avec elles. Elle ne propose rien sans impliquer les étudiantes dans le cheminement vers la proposition.

Quand E10 repère une étudiante qui a l'air hésitant, ou une étudiante dont elle sait qu'elle a du mal à construire son parcours, elle l'interpelle et prend le temps nécessaire pour faire émerger ses besoins avec elle (le balisage de l'explicitation a conduit à distinguer 8 épisodes principaux chez E10, alors que pour une durée sensiblement équivalente, il y en a plus du double chez la plupart de ses collègues). E10 cerne assez rapidement ce qui pourrait convenir aux étudiantes, mais elle ne fait pas l'économie de faire verbaliser leurs besoins aux étudiantes elles-mêmes « *je le lâche pas en fait je me rends compte que j'y mets toute mon énergie on va dire de discussion* », « *je veux qu'il puisse mettre des mots et s'entende le dire en fait* ». Elle les pousse dans leurs retranchements et « *gratte* » pour qu'elles aillent au-delà « des réponses faciles ».

[70] Quelques signes de ponctuation ont été introduits dans le verbatim, pour en faciliter la lecture.

Elle repère un étudiant qui fait une longue liste de vocabulaire contenant des mots peu usités et quand elle lui demande pourquoi il fait cette liste, il répond que c'est pour les utiliser dans ses écrits. Sauf qu'E10 sait qu'il ne lui rend jamais d'écrits, et elle va s'engager dans une longue discussion avec lui pour envisager des alternatives à la liste pour le travail du vocabulaire, et aussi pour comprendre pourquoi il ne lui rend pas d'écrits : « *peut-être qu'on va pouvoir avancer parce que ce garçon-là il écrit plein de mots de vocabulaire il écrit il veut écrire mais il écrit pas* ».
Une fois l'exercice de maïeutique pédagogique achevé, E10 se retire pour laisser les étudiantes décider et faire leurs choix par et pour elles-mêmes : « *j'aurais pu l'entraîner sur internet mais je veux pas le faire je veux qu'il aille tout seul après il aura le temps de regarder quoi parce que je veux pas non plus qu'il s'inscrive pour me faire plaisir* ».

La présence socio-affective de l'enseignante E10 est plus marquée que chez la plupart des enseignantes de l'étude.

La forte présence socio-affective de l'enseignante E10 est indissociable de ses autres présences, elle est en relation proche et permanente avec les étudiantes quand elle travaille avec elles, elle dit aussi vouloir, de temps à autre, mettre entre parenthèses le rapport enseignante/étudiante et entrer dans une dimension plus « humaine ». E10 apprécie les discussions qui se situent dans une sphère plus personnelle, elle discute longuement de son parcours linguistique avec un étudiant rwandais, « *papote* » de séries télévisées avec une étudiante ou fait circuler une photo de son chien après le toilettage.
Cette forte proximité, ce « *rapport un peu amical même* », avec les étudiantes semble avoir un impact sur l'usage qu'elles font de l'espace de liberté et de créativité qu'E10 leur ouvre. Elle en a conscience et leur dit souvent de ne pas choisir en fonction d'elle, de ne pas chercher à lui faire plaisir à elle, de se passer d'elle : « *je leur dis vous me ferez pas plus plaisir, l'essentiel c'est que ça fonctionne, donc il faut tout le temps reprendre ça*[71] », « *je veux pas qu'il s'inscrive pour me faire plaisir* ». Une situation un peu paradoxale émerge de l'explicitation d'E10 : elle construit, et revendique, un rapport affectif fort avec les étudiantes, et en même temps elle ressent le besoin fréquent de poser des limites pour en atténuer l'impact. Elle pose des limites aux étudiantes en les incitant verbalement à s'émanciper ; elle se pose aussi des limites à elle-même, comme quand elle s'empêche de rejoindre des étudiantes qui ont organisé un atelier d'expression orale tout seuls : « *je me dis je suis en train de leur faire prendre conscience qu'elles peuvent animer un atelier apprendre sans moi et je vais pas là toute de suite, ils ont à peine démarré, au deuxième je suis déjà là. Je préfère me priver de ce plaisir parce que je suis sûre qu'elles vont très bien gérer, je trouve que c'est trop tôt*[72] ».

La **pédagogie est une préoccupation permanente** chez l'enseignante E10 qui incite, sans relâche, les étudiantes à interroger leurs besoins et leurs envies pour construire leur parcours d'apprentissage. Pour elle, le CRL doit être le lieu de **tous les possibles**, du **plaisir d'apprendre** et **d'apprendre avec les autres**. E10 a un **rapport affectif très fort** avec les étudiantes qui contribue à établir un climat très convivial et dynamique, mais qui augmente aussi le risque d'influencer les choix et décisions, et donc de limiter la liberté des étudiantes pour qui l'enseignante reste « la » référence.

71 « Reprendre ça » : E10 veut dire par là répéter que les suggestions ne sont pas à prendre au pied de la lettre
72 Quelques signes de ponctuation ont été introduits dans le verbatim, pour en faciliter la lecture.

2. La posture déclarée

Dans les digressions de posture déclarée ancrée, c'est essentiellement sur sa présence socio-affective qu'E10 revient pour en dire la force et se montre consciente du risque potentiel pour le développement de l'autonomie des apprenantes. Elle commente longuement les suggestions prises pour des obligations « *j'essaie de faire attention parce que je sais que la parole de l'enseignante… parfois les étudiants ont l'impression que c'est le conseil ultime mais j'essaie de leur dire toujours… mais je sais que ça biaise quand même la relation*[73] ». Elle explique aussi la fréquente adhésion des étudiantes à ses suggestions au fait que, comme évoqué plus haut : « *j'essaie de voir au cas par cas j'essaie de faire attention à leur sensibilité j'essaie de regarder comment ce qu'ils aiment faire ce qui plaît ce qui plaît pas j'essaie d'y aller vraiment dans le respect à ses suggestions à voilà donc donc alors ça ils savent + on est quand même dans un rapport où j'ai l'impression quand même que mes étudiants me font confiance*. ».

Le questionnaire confirme l'engagement très fort de l'enseignante E10 en faveur du développement de l'autonomie d'apprentissage. Elle se montre plus confiante que la majorité de ses collègues de l'étude sur la possibilité de mettre le concept en œuvre concrètement, elle est la seule à dire que l'implication des apprenantes dans le choix des objectifs, des ressources, des activités, des thématiques, des modalités, des méthodes et de l'organisation est aussi faisable que souhaitable. Dans la question ouverte du questionnaire sur le degré d'autonomie des étudiantes, elle évoque la marginalité des CRL au sein de l'institution qui conduit les étudiantes à penser que les enseignantes ne s'y occupent pas assez d'elle et elle évoque la nécessaire déconstruction de cette représentation à l'arrivée des étudiantes dans le centre de langues. Dans la question à propos de la façon dont, dans sa pratique, elle soutient le développement de l'autonomie, elle résume ce qui a été observé dans la séance rétro-actée, à savoir « *Je ne dis pas à mes étudiants ce qu'ils doivent faire ou ne pas faire, je les laisse chercher, expliquer leurs choix, ce qui n'a pas marché ou ce qui a marché. J'essaie de ne pas avoir de jugements de valeur par rapport aux activités dans lesquels ils s'engagent mais j'essaie de dégager du temps pour réfléchir, pas toujours avec moi, cela peut être entre eux, à ce qu'ils ont fait et comment. Je pense que cela amène la possibilité de faire des choix sans avoir peur de «déplaire» de se tromper et qu'en faisant cela ils prennent plus de risques et peuvent sortir de leurs zones de confort.* »

La posture de l'enseignante E10 fait la part belle à la facette « apprentissage » du processus d'enseignement – apprentissage et elle **adhère de manière inconditionnelle au concept de développement de l'autonomie** des étudiants.
Sur le terrain, cet engagement est confronté à une autre force, tout aussi affirmée, le **plaisir qu'elle éprouve à travailler avec et pour les étudiantes** et inversement. Elle est consciente du fait que ce rapport étroit qu'elle entretient avec elles puisse limiter leur marge de liberté ; aussi déploie-t-elle beaucoup d'énergie à organiser le sevrage mutuel : elle **les incite à se passer d'elle et s'oblige à se passer d'eux**, une autre facette du soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage.

[73] Les points de suspension ont été introduits dans le verbatim, pour en faciliter la lecture (rupture syntaxique).

MONOGRAPHIE DE L'ENSEIGNANT E12

Fiche signalétique

Enseignant d'anglais – anglophone natif.
Enseigne dans les CRL depuis 12 ans :
– d'abord 2 ans en tant que vacataire
– puis 2 ans en tant que lecteur
– puis 1 an en tant que contractuel
– en tant qu'enseignant titulaire certifié depuis 2009.
E12 et la doctorante ont travaillé dans le même CRL quand E12 était lecteur et se rencontrent occasionnellement lors de réunions ou séminaires de fin d'année.

Entretien d'explicitation de l'action en re situ

À propos de la séance rétro-actée

CRL 1

Groupe accueilli : 1re année Telecom Physique. Les étudiantes de deux groupes sont accueillies simultanément par deux enseignants (E12 et E8) – 71 étudiantes.

Modalités d'évaluation : examen final de compréhension de l'oral et de l'écrit
+ présence obligatoire (50h d'anglais sur 6 mois, au CRL)
+ ateliers obligatoires.

Durée filmée : 1h35

Durée rétro-actée : 1h25

Durée de l'entretien d'explicitation : 1h20

Caractérisation de la séance filmée :
Dernière séance avant l'examen final.
Un atelier de pratique de la conversation téléphonique est organisé par les enseignants (45 min environ, animé par E8, le collègue binôme de E12 sur ce créneau), toutes les étudiantes doivent y participer, le reste du temps elles sont en CRL.

1. La posture incarnée telle que décrite par E12 pendant l'entretien d'explicitation

La distribution des 4 types de présences, exprimée en pourcentages du nombre de gestes codés dans chacune, rapporté au nombre total de gestes codés.
En gris : les gestes qui se démarquent pour chaque présence.

Présence pédagogique : **26 %**
Repère, fait verbaliser

Présence linguistique et culturelle : **13 %**
Fait pratiquer

Présence écologique : 37 %
Gère, repère, balaye du regard, circule

Présence socio-affective : **22 %**
Repère

Les 10 plus fortes **fréquences de gestes professionnels** émergeant du codage.
N.B. Les chiffres en fin de ligne renvoient à l'épisode correspondant signalé dans la grille de codage.

Repère	– une étudiante qui est toujours à la même place et qui ne fait pas grand-chose quand elle n'est pas avec son amie **2** – un étudiant qui cherche dans un dictionnaire d'allemand et qui visiblement ne sait pas quoi faire **5** – le bon niveau d'un étudiant **5** – cet étudiant est jugé assez autonome par E12 qui donc le laisse gérer lui-même **5** – l'arrivée d'une retardataire **7** – les activités que font les étudiants (mais reste en retrait) **10** – passe derrière les étudiants installés aux ordinateurs pour regarder ce qu'ils font **12** – un étudiant qui ne lève presque jamais la tête et qui est très actif **12** – des étudiants assez avancés dans leur ressource pour qu'il en discute avec eux **16** – repère un étudiants très concentré **17** – qu'un étudiant visionne une vidéo qu'il connait bien **18** – un étudiant qui a des écouteurs **22** – entend une jeune fille dire « oh » que E12 décode comme « elle regarde une photo sur Facebook » **23** – qu'un étudiant est sur la page Moodle dédiée à l'examen de la semaine suivante **24** – une étudiante sur Lyrics Training (site de transcriptions de chansons) **28** – que des étudiants ont fini de regarder une vidéo **30** – repère une étudiante qui n'a absolument rien devant elle **32** – des étudiants qui écoutent la discussion qu'il a avec un étudiant **32** – que l'atelier « telephoning » est terminé et que les étudiants reviennent au CRL **34** – des étudiants qui essayent de se cacher après l'atelier (pour ne pas se remettre au travail) **35** – que les étudiants s'installent toujours à peu près à la même place **37** – une étudiante à qui il demande de mettre sa copine au travail **38** et repère un peu plus tard que ça semble être le cas 3**1** et finalement non **36**

Fait pratiquer	– discute avec un étudiant de l'activité qu'il fait à partir d'une série TV **6** – prend l'évaluation de la semaine suivante comme prétexte pour faire parler **8** – à partir d'une page Facebook illicite – à bâtons rompus **12 / 39 / 37 / 39** – demande à un étudiant de lui parler du contenu de la ressource qu'il utilise **15 / 21 /** – discute avec un étudiant du thème de son article **32** – la langue technique en demandant un étudiant ingénieur de lui expliquer le fonctionnement de la tablette qu'il utilise **35**
Gère	– vérifie si des étudiants se cachent dans les couloirs **1** – organise la répartition des étudiants en deux groupes (dont un pour un atelier téléphone) **1** – vérifie les feuilles de suivi parce qu'il y a beaucoup d'absents **4** – regarde les feuilles de suivi qui n'ont pas été retirées à l'accueil (= étudiants absents) **13** – cherche un étudiant qui n'a pas pris sa feuille de suivant en arrivant **14** – après un certain temps, E12 commence à interpeler les étudiants **15** – essaye d'impliquer deux étudiants (assis côte à côte) dans la même discussion 1**6** – va dans la pièce où se déroule un atelier pour voir si son collègue a besoin d'un coup de main **19** – un étudiants qui regarde une série comique **21** – se retire un peu du CRL pour ne pas donner l'impression de surveiller **27** – interrompt une conversation avec un collègue pour aller vers un étudiant **30** – pousse les étudiants qui sortent de l'atelier à se mettre rapidement au travail dans le CRL **34** – évoque des activités anciennes pour que les étudiants se rendent compte qu'il les suit **39**
Balaye (du regard)	– pour voir ce que font les étudiants qui sont sur les ordinateurs **12** – tout en discutant avec un étudiant **16** – pour avoir une idée de ce que font les étudiants **20** – surveille à distance **29** – continue de regarder 3**0** – pour repérer les étudiants qui ont l'air de ne pas vouloir se remettre au travail après l'atelier **37**

Établit le contact	– accueille les étudiants à leur arrivée **1 / 38** – établit un premier contact avec tous les étudiants **2** – établit le contact avec une étudiante **3** – ice breaking **12** – demande à un étudiant qui a toujours des oreillettes quelle musique il écoute **25** – revient vers l'étudiant à l'oreillette pour discuter avec lui **33**
Fait verbaliser	– ses intentions à un étudiant qui a l'air hésitant **5** – à une étudiante pourquoi elle utilise la ressource Lyrics Training (site de transcriptions de chansons) **27** – demande à un étudiant de lui exposer sa démarche de travail **32** – ses intentions à un étudiant **33**
Circule	– vérifie si des étudiants se cachent dans les couloirs **1** – circule dans tout le centre au début pour signaler sa présence **2 / 3** – passe derrière les étudiants **6 / 8** – va dans la pièce où se déroule un atelier **19** – recommence « un cycle » après l'arrivée des étudiants qui sortent de l'atelier
Régule	– signale aux étudiants qui sont sur des pages qui ne sont pas de l'anglais qu'il l'a remarqué, mais ne sanctionne pas **12** – veut forcer une étudiante qui ne fait rien à se mettre au travail **32** – veille à ce que les étudiants ne s'échappent après l'atelier **35** – intervient auprès de deux étudiantes dont il suspecte qu'elles ne vont rien faire **36** – demande à des étudiants ayant déjà fait un atelier et inscrits pour un deuxième, de laisser leur place à d'autres **37** – accélère le retour au CRL des étudiants qui viennent de finir un atelier **37**
Questionne	– demande aux étudiants s'ils sont bien au courant de l'évaluation qui aura lieu la semaine suivante **8** – un étudiant qui regarde une série qu'il connait **21** – une étudiante sur la photo qu'elle regarde sur Facebook **22** – une étudiante sur l'utilisation qu'elle fait du site Lyrics training (site de transcriptions de chansons) **28** – des étudiants sur l'atelier auquel ils viennent de participer **34**

Rebondit	– ne renvoie pas vers un dictionnaire un étudiant qui lui demande une traduction parce qu'il ne lui parle pas habituellement et en profite pour discuter de sa ressource ave lui **3** – part d'une action illicite (page Facebook) pour faire pratiquer un étudiant **12** – part d'une action illicite (photo Facebook) pour faire pratiquer un étudiant **22** – pendant une conversation, utilise correctement dans sa réplique, la structure que l'étudiant vient de mal utiliser **32** -sur l'utilisation d'une tablette par un étudiant pour lui en faire expliquer le fonctionnement **35**
Répond à une sollicitation	– aide un étudiant pour la traduction d'une phrase **3** – un étudiant lui demande si ce qu'il fait est bien **6** – une étudiante lui demande où trouver les ressources du CRL qui sont sur la plateforme Moodle **9** – un étudiant lui demande des exercices pour préparer le TOEIC **10** – un étudiant demande des informations sur l'examen de la semaine suivante **24 / 39**

L'enseignant E12 arpente le terrain en permanence, physiquement et visuellement.

Circuler, balayer du regard et repérer constituent un quart de ses gestes professionnels.

E12 circule beaucoup. En début de séance, il effectue un tour complet, sans interpeler les étudiantes, il va dans toutes les pièces de l'espace dédié au dispositif, y compris les recoins et les couloirs où il sait que les étudiantes vont « *se cacher* ». Ce tour est pour lui l'occasion de cartographier l'implantation des étudiantes et aussi de signaler sa présence et de se rendre disponible pour celles qui auraient une question à lui poser.

Par la suite, il continue à circuler, se montre disponible et attentif à ce qui se passe. Il s'arrête parfois de tourner pour ne pas donner aux étudiantes l'impression qu'il les surveille. Il se place parfois à un endroit stratégique qui lui permet d'avoir un champ de vision large, pour continuer à veiller et aussi pour être vu des étudiantes au cas où ils auraient besoin de faire appel à lui.

E12 est en veille permanente.

Au début de la séance, il veille à la mise en activité des étudiantes et repère aussi sur quel type de ressources elles travaillent. Il décide de les interrompre pour demander des précisions ou de les laisser continuer, il planifie éventuellement de repasser plus tard dans la séance. Ensuite, E12 continue à veiller à ce que les étudiantes restent bien en activité, il revient plusieurs fois vers une jeune fille qui ne fait rien, essaye de lui imposer une activité, mais sans succès. Il repère des étudiantes qui sortent d'un atelier, craint qu'elles attendent la fin de la séance sans faire grand-chose et les pousse à se remettre au travail rapidement.

Il se montre très attentif aux thématiques choisies par les étudiantes et échange beaucoup avec elles à ce sujet. Il repère un étudiant très concentré et se demande ce qui peut bien l'intéresser à ce point et va le lui demander. Il repère aussi où les étudiantes en sont dans les visionnements de documents audiovisuels par exemple pour revenir en discuter avec elles et ne pas les interrompre prématurément.

E12 accorde une grande importance à la qualité de la relation avec les apprenantes

L'ambiance de travail est très cordiale et les relations individualisées.

E12 accueille les étudiantes à leur arrivée et pendant la première phase de la séance, qu'il qualifie de «*ice breaking*», il attache une importance particulière à établir un contact avec chaque étudiante, de façon détendue la plupart du temps, pour que les étudiantes se sentent en confiance et n'hésitent pas à l'interpeler.

E12 connait les habitudes de ses étudiantes, fait remarquer à une étudiante qu'elle n'est pas à sa place habituelle, « *juste pour lui parler* ». Il insiste pour établir des contacts avec les étudiantes timides et déroge à certaines règles lorsque cela lui permet d'établir un contact plus proche avec une étudiante ; il donne par exemple une traduction à une étudiante qui ne lui parle jamais alors que d'habitude il s'y refuse et fait chercher les étudiantes elles-mêmes.

L'enseignant adapte ses exigences aux compétences des étudiantes pour éviter les blocages, il laisse travailler une étudiante sur une ressource peut-être un peu trop facile, mais qui va lui permettre de prendre confiance. Sur le plan pédagogique, il n'échange que quelques mots quand il voit que l'étudiante est engagée dans une démarche qu'il juge acceptable et prend plus de temps avec les étudiantes avec lesquels il juge que c'est nécessaire. Il suggère des ressources plus adaptées aux objectifs que les étudiantes lui exposent que celles qu'elles utilisent. E12 reste plus en retrait avec les étudiantes qu'il estime être suffisamment autonomes. Il n'interrompt pas systématiquement les étudiantes, quand elles sont concentrées il reste en retrait et les laisse continuer : jette un œil par-dessus l'épaule, un mot et voilà. Par contre il insiste plus auprès de celles qui ont l'air en difficulté et leur propose son aide.

E12 veille, parfois surveille, les étudiantes mais ne place pas la relation sous le signe de l'autorité. Il cherche au contraire à « *casser la barrière entre le prof et l'étudiant* ». Il ne cherche pas à être « *l'ami* » des étudiantes, mais à créer un climat propice à la communication « *je veux qu'ils me parlent* », dit-il. Lorsqu'il repère une étudiante qui déroge à une règle, il le rappelle à l'ordre implicitement et avec humour. Il fait comprendre aux étudiantes qu'il a relevé « *l'infraction* » (une photo sur Facebook par exemple) sur laquelle il s'appuie pour engager une petite discussion et puis les laisse face à leurs responsabilités.

E12 met en place les conditions d'un mini bain linguistique

E12 fait beaucoup parler les étudiantes. Sa présence linguistique est imbriquée dans bon nombre de ses actions. Tous les échanges se font en anglais et E12 discute très souvent avec les étudiantes des thématiques qu'elles ont choisies de travailler et aussi sur des éléments de leur vie privée qu'elles laissent transparaître pendant la séance. E12 profite de ces échanges pour travailler les faits de langue, il ne reprend pas les étudiantes sur leurs erreurs, pour ne pas provoquer d'inhibition, mais il fait volontairement pratiquer certaines structures par le truchement de son questionnement ou encore il repère des erreurs commises par les étudiantes et intègre la formulation rectifiée dans son discours. Quand dans la phase de repérage E12 planifie de revenir vers une étudiante ultérieurement, c'est pour discuter du contenu avec elle, pas de la démarche : il veut discuter avec l'étudiante d'une vidéo ou d'un reportage qu'il a vu aussi, ou qu'il ne connait pas, il est curieux du sujet qui suscite la très forte concentration d'une étudiante. Il met un point d'honneur à discuter de tous les sujets avec les étudiantes et signale, ironiquement sans doute, qu'il est « *anxieux* » à l'idée de n'avoir rien à dire ou de ne pas être pertinent sur des sujets qui ne lui sont pas familiers.

La présence pédagogique de l'enseignant E12 se caractérise plus par la veille que par l'interaction avec les étudiantes.

E12 mentionne assez peu d'échanges avec les étudiantes sur leur démarche d'apprentissage à proprement parler. Dans le bilan qu'il fait de la séance, il rapporte ce fait à l'atelier qui était organisé en parallèle de la séance avec la moitié du groupe, et au fait que la séance filmée soit la dernière du semestre[74] et que les étudiantes « *savent quoi faire* ».

E12 circule beaucoup et repère ce que font les étudiantes, dans ses commentaires, il donne peu d'informations sur l'activité (la tâche, la démarche) et souvent il est difficile de savoir s'il s'intéresse au processus d'apprentissage dans lequel les étudiantes sont engagées ou à la thématique qu'ils ont choisie. Après le repérage il reste parfois en retrait et laisse les étudiantes continuer, il décide parfois de revenir plus tard mais pour discuter du sujet de la ressources, non de la démarche.

Il suit les étudiantes, il se souvient de leurs activités passées et, le cas échéant, il veille à ce qu'elles fassent le travail qu'il leur a demandé. Il vérifie par exemple si les étudiantes ont bien corrigé les erreurs qu'il a pointées et fait les révisions grammaticales qu'il leur a éventuellement suggérées.

L'enseignant E12 **assume pleinement son rôle de référent du CRL** auquel renvoient la majorité des gestes codés : il veille à l'assiduité, à l'activité, au suivi de l'activité et au besoin il régule, avec souplesse et humour. Il travaille en binôme et en concertation avec son collègue et leur fonctionnement casse d'une certaine manière la structure un groupe/un enseignant : ils ne se répartissent pas les étudiantes en fonction des groupes et travaillent indifféremment avec tous.

Sa présence linguistique fait partie de l'ambiance générale, elle est imbriquée dans la plupart de ses actions, cela est peut-être partiellement lié au fait qu'il soit locuteur natif ?

La présence socio-affective est nettement plus marquée chez E12 que chez la plupart des enseignants de l'étude. Il « casse la glace » en début de séance et ensuite se montre proche des étudiantes et curieux de ce à quoi ils s'intéressent ; **il cherche volontairement à « casser la barrière entre le prof et l'étudiant »** pour désinhiber, pour qu'ils osent s'adresser à lui et prennent confiance.

Quant à la **présence pédagogique** d'E12, elle se limite à de la veille, sans qu'il soit possible de déterminer si cela est principalement dû au fait que ce soit la dernière séance du semestre ou s'il s'agit, au moins en partie, d'un trait caractéristique de la pratique professionnelle de E12.

E12 intervient très peu sur la démarche et il dit d'étudiantes qu'elles sont autonomes, comme s'il assimilait l'engagement dans une activité à l'autonomie.

74 Ce n'était pas prévu initialement, mais le filmage a dû être décalé.

2. La posture déclarée

Dans les digressions de posture déclarée ancrée qui se sont glissées dans le commentaire en re situ, E12 apporte les informations suivantes.

Sur le plan linguistique, il ne donne généralement pas les réponses aux étudiantes qui lui posent des questions de vocabulaire, il fait de la rétention d'information et les renvoie vers les dictionnaires. Il intègre souvent dans ses discussions avec les étudiantes des structures qu'il veut leur faire pratiquer (le questionnement par exemple), comme il l'a fait pendant la séance rétro-actée. Il adapte sa façon de parler et son questionnement au niveau des étudiantes (débit plus lent, questions moins difficiles).

Sur un plan plus culturel, il dit fréquemment interagir avec les étudiantes de manière informelle sur leurs thématiques et qu'il se sent alors dans l'obligation d'avoir quelque chose à dire et que ce n'est pas toujours évident d'être pertinent.

E12 insiste sur la nécessité qu'il ressent de se montrer présent pour que les étudiantes viennent vers lui, pour qu'elles se rendent compte qu'il les suit, comme s'il craignait que les étudiantes puissent penser que les enseignants ne s'occupent pas d'elles. Il est en interaction quasi permanente avec les étudiantes et E12 dit s'ennuyer quand les étudiantes savent quoi faire et n'ont pas besoin de lui.

Les réponses au questionnaire et l'explicitation de l'activité atteste d'une conception forte du rôle de l'enseignante dans le processus d'enseignement-apprentissage.

- E12 pense que l'autonomie d'apprentissage ne peut pas se développer sans l'aide d'une enseignante qui joue un rôle important et il ne pense pas que le contrôle de la situation d'apprentissage par l'enseignante (comme par exemple dans l'atelier « telephoning » qui est organisé par E8 avec qui E12 est en binôme pendant la séance) ou que les méthodes centrées sur l'enseignante empêchent le développement de l'autonomie.
- il n'est pas favorable à l'implication des apprenantes dans quoi apprendre et ne pense pas que de laisser les apprenantes décider des modalités d'évaluation favorise le développement de leur autonomie.
- apprendre à apprendre ne permet pas, selon lui de jouer un rôle dans le développement de l'autonomie, position qui explique peut-être aussi en partie le peu d'interactions sur la démarche de travail dans la séance rétro-actée.
- E12 se montre peu favorable au choix par les étudiantes des ressources qu'elles utilisent, de l'organisation des cours et du travail en coopération.

Dans les questions distinguant souhaitabilité et faisabilité de l'implication des étudiantes dans les choix et de leurs capacités à diriger leurs apprentissages, E12 se montre plutôt timoré sur la souhaitabilité (7 plutôt favorable, 4 pas favorables et 3 très favorable sur les 14 réponses) et peu optimiste sur la faisabilité (11 peu faisable sur 13 réponses).

Il semblerait que pour E12, le développement de l'autonomie d'apprentissage ne soit pas une priorité dans le processus d'enseignement-apprentissage, et pense que c'est plutôt irréaliste.

E12 **ne semble pas adhérer aux principes fondateurs ayant présidé à la création du dispositif, faisant du développement de l'autonomie d'apprentissage sinon une condition, tout du moins un facteur important pour favoriser l'apprentissage des langues**. Les autres rôles de l'enseignant (linguistique et culturel, socio-affectif et institutionnel) apparaissent avoir davantage de sens à ses yeux, toutefois sa posture ne semble pas être en déséquilibre. E12 semble trouver sa place dans le CRL, il donne l'impression de s'y sentir bien et d'y avoir ses marques, avouant toutefois s'ennuyer quand les étudiantes ne le sollicitent pas. Il fait un usage particulier du dispositif, qui n'est sans doute pas celui envisagé à l'origine.

E12 travaille sur un site où la pression institutionnelle et l'attachement à des méthodes traditionnelles sont forts, notamment dans les écoles d'ingénieurs. Les étudiantes ont aussi, par le passé, manifesté leur hostilité à l'égard du dispositif CRL et ont réclamé des « cours ». Cette résistance « extérieure » est souvent citée comme un frein dans les références sur l'autonomie et l'on peut faire l'hypothèse que la posture en demi-teinte d'E12 se soit ainsi construite dans un environnement pédagogique atypique et novateur, implanté au cœur d'une institution attaché au modèle traditionnel.

7.3 Synthèse des résultats : croisement des monographies

Ma recherche a mis en évidence des caractéristiques communes aux postures des enseignantes qui ont participé à l'étude, en prenant appui sur une définition de la posture déclinée en posture déclarée (référant aux croyances déclarées des enseignantes) et en posture incarnée (appuyée sur leurs pratiques effectives). L'ensemble de ces données a permis d'identifier une posture commune de l'enseignante exerçant dans les CRL de l'Université de Strasbourg qui fera l'objet de la première partie du chapitre. Les résultats obtenus ouvrent également des perspectives de recherche moins contextuelles sur la notion de posture qui seront présentées dans le second volet de ce chapitre.

7.3.1 Synthèse des monographies

L'analyse des questionnaires et des entretiens d'explicitation de l'action a fait émerger un ensemble de croyances et de pratiques partagées par la plupart des enseignantes de l'étude, voire par toutes. Ce résultat et a permis d'établir un portrait des enseignantes ayant participé à l'étude complète (questionnaire + entretien d'explicitation de l'action en re situ).

LA POSTURE DÉCLARÉE

Les questionnaires ont mis en évidence que les postures déclarées des enseignantes reprenaient largement les principes de liberté, de choix, de gestion et réflexion sur le processus d'apprentissage présents dans la littérature sur le développement de l'autonomie (Benson, 2011 ; Borg, 2006 ; Holec, 1981 ; Little, 1995, 2007). Ainsi, les enseignantes ayant participé à l'étude déclarent que l'autonomie dans les apprentissages peut se développer en contexte institutionnel, dans des environnements centrés sur l'apprenante et en interdépendance avec les enseignantes qui jouent un rôle important dans le processus. Les facteurs facilitant se trouvent dans l'implication des apprenantes dans le choix autant des contenus que des objectifs, des tâches et des activités, que des ressources et des thématiques. Après l'importance du choix vient la capacité des étudiantes à identifier leurs besoins, leurs forces, leurs faiblesses et à gérer leur progression qui s'articule au développement de leur capacité à apprendre à apprendre. Et enfin mais non des moindres, le travail en interdépendance avec l'enseignante, en collaboration et en coopération avec les pairs, la confiance en soi et la motivation des étudiantes.

Les enseignantes déclarent non souhaitable de laisser les étudiantes décider elles-mêmes des modalités d'évaluation mais important de les impliquer, ce qui est possible, mais difficile à mettre en place.

– Les étudiantes qu'elles accompagnent ont développé un certain degré d'autonomie. Mais elles restent prudentes sur la question et émettent quelques réserves, probablement liées à la difficulté de mesurer l'autonomie plutôt qu'à des doutes quant à la réalité de cette autonomie.
– Dans leur pratique sur le terrain, elles disent donner aux étudiantes la possibilité de développer leur autonomie d'apprentissage, en leur laissant une grande liberté de choix et en stimulant leur réflexivité sur leurs apprentissages.

C'est ce dernier point, à savoir le soutien au développement de l'autonomie dans les apprentissages tel qu'il est pratiqué que visaient à confirmer et explorer les entretiens d'explicitation de l'action et dont l'analyse a permis, comme celle du questionnaire, de dégager un faisceau de pratiques communes dont les caractéristiques se retrouvent chez la quasi totalité[75] des enseignantes de l'étude.

LA POSTURE INCARNÉE

Pour mémoire, l'ensemble des explicitations de l'action par les enseignantes a, dans un premier temps, été codé à l'aide d'une liste de soixante verbes génériques permettant de catégoriser les gestes pédagogiques décrits en fonction de l'action accomplie par l'enseignante. Cette liste a été constituée selon les principes du codage ouvert émergent, préconisé dans le cadre d'une analyse qualitative relevant de la théorie ancrée (grounded theory). Les verbes génériques ont ensuite été distribués dans quatre catégories plus larges, les présences[76], en fonction du contexte dans lequel les gestes professionnels source ont été effectués. Ces 4 présences font écho aux trois dimensions du contrôle de l'apprentissage par l'apprenante décrites par Benson (2011, p. 61), à savoir les dimensions gestionnelle, cognitive et curriculaire. L'ensemble des gestes décrits par les enseignantes pendant les explicitations a été codé, ce qui a permis de mettre à jour des points communs, ou invariants, dans les postures incarnées des enseignantes qui ont émergé du codage par les verbes et de leur mise en perspective dans les quatre présences.

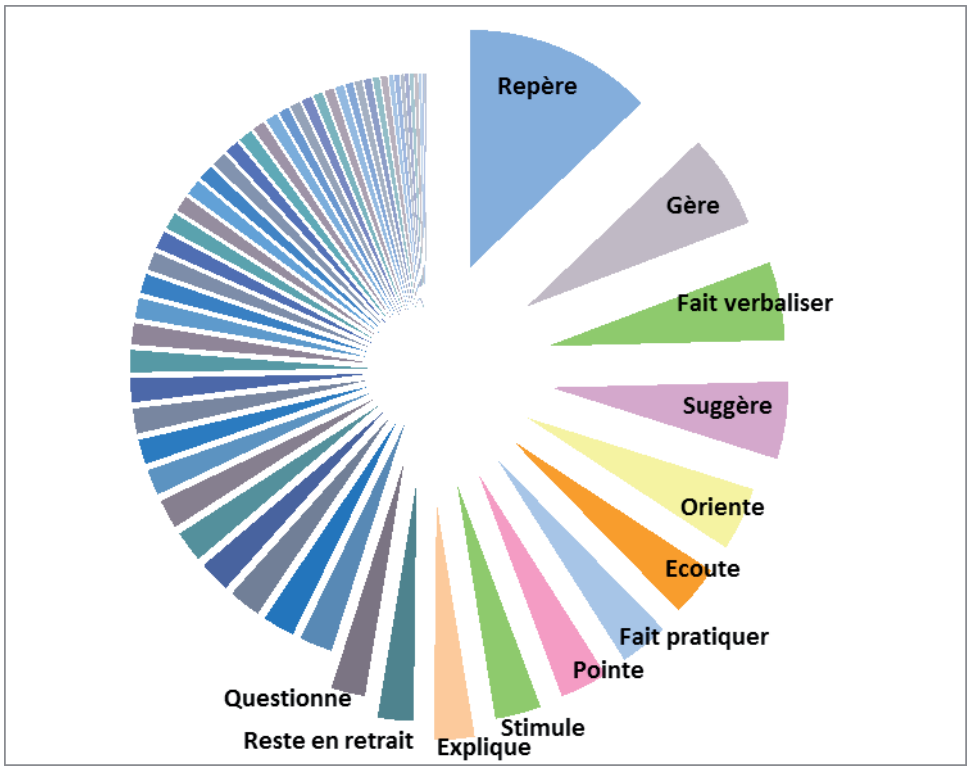
7.3.2 Gestes pédagogiques

Les 1590 gestes codés l'ont été avec soixante verbes différents. Le classement par fréquence d'utilisation (annexe numérique 4 – Onglet : ordonnés tous) montre que douze de ces verbes ont été utilisés pour toutes les enseignantes ou pour tous sauf une, c'est-à-dire pour la quasi-totalité du groupe d'étude. Par ailleurs, la somme des occurrences de ces douze verbes représente plus de la moitié des gestes codés (55%) comme l'illustre la figure 16.

75 Tous ou tous sauf un

76 Présences linguistique et culturelle, pédagogique, socio-affective et écologique

FIGURE 16 — REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DES FRÉQUENCES D'UTILISATION DES VERBES POUR LE CODAGE



C'est à partir de ces douze verbes d'action qu'a été construite la posture incarnée commune présentée ci-dessous.

Repère	Au gré de ses déplacements dans le CRL, d'après ce qu'elle voit ou entend, l'enseignante identifie : un comportement, un besoin, une compétence, une difficulté, un sentiment, une émotion, la localisation des étudiantes… **L'enseignante veille et s'informe sur l'activité des étudiantes, très souvent de loin.**
Gère	L'enseignante veille au bon fonctionnement du CRL au niveau de : – la mise à disposition et l'utilisation des outils et des ressources – la gestion administrative des étudiantes (évaluation, suivi, assiduité…) **L'enseignante fait fonctionner le CRL sur les plans organisationnel et matériel, elle en facilite l'usage par les étudiantes et le régule.**

Fait verbaliser	L'enseignante demande à l'étudiante de mettre en mots : une activité, une démarche, un objectif, une stratégie, un besoin, une difficulté, un projet… **L'enseignante interpelle l'étudiante sur son apprentissage et lui demande de le mettre en mots.**
Suggère	L'enseignante propose une option (activité, ressource, tâche…) ou un nombre restreint d'options fermées à l'étudiante, sans imposer. **L'enseignante propose un ou quelques choix à l'étudiante, mais ne les impose pas.**
Oriente	L'enseignante pousse l'étudiante dans une direction identifiée, avec une idée précise derrière la tête, toujours implicite, sans toutefois l'imposer. **L'enseignante encourage l'étudiante à infléchir sa trajectoire, sans prescrire et en laissant la porte ouverte au refus.**
Écoute	L'enseignante écoute ce que lui dit l'étudiante, la laisse parler parfois longuement, sans intervenir. **L'enseignante adopte une position d'écoute active pour prendre connaissance de la situation et l'analyser avant de décider s'il y a lieu d'intervenir.**
Fait pratiquer	L'enseignante pose des questions à l'étudiante dans le but de lui faire pratiquer la langue, la guide dans l'utilisation d'un site ou d'une ressource. **L'enseignante met l'étudiante dans une position d'utilisatrice active de la langue et du dispositif.**
Pointe	L'enseignante montre et porte à l'attention de l'étudiante un dysfonctionnement avéré ou potentiel (une mauvaise formulation à l'écrit, une démarche hasardeuse…), mais sans apporter de solution, pour stimuler sa réflexion et l'amener à trouver par elle-même. **L'enseignante incite l'étudiante à chercher et trouver des réponses par lui-même.**

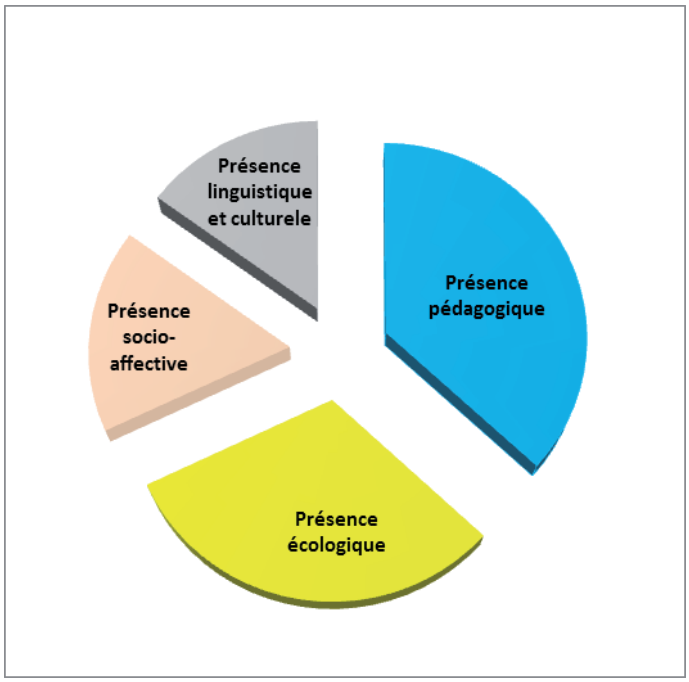
Stimule	L'enseignante incite l'étudiante : – à la prise de décision (choix ouvert, suggestions multiples, etc.) – à la réflexion (cognition, métacognition, apprendre à apprendre) – à chercher solutions ou réponses par lui-même – à trouver une motivation, à se mettre en activité – à prendre des risques (sortir du confort d'un niveau, d'une routine…) **L'enseignante ne réfléchit, ni ne décide à la place de l'étudiante, il l'engage dans un processus réflexif pour qu'elle puisse prendre de la distance par rapport à ce qu'elle fait, ou ne fait pas, conforter ses décisions, les réorienter ou trouver des alternatives et développer sa capacité à diriger son apprentissage.**
Explique	L'enseignante apporte des précisions sur le fonctionnement d'un outil, sur l'utilisation d'une ressource, sur un fait de langue… **L'enseignante est une ressource pour l'étudiante, à la demande ou de sa propre initiative.**
Reste en retrait	L'enseignante écoute, observe, éventuellement interagit brièvement mais ne s'engage pas dans une discussion avec l'étudiante. **L'enseignante est en interaction avec l'environnement, mais choisit de rester en retrait.**
Questionne	Pose des questions fermées, précises (par opposition à fait verbaliser qui est plus ouvert). **L'enseignante pose des questions précises à l'étudiante, parfois pour s'informer sur ce qu'elle fait, pense ou ressent, souvent pour stimuler sa réflexion même si les questions paraissent fermées de prime abord.**

Selon le codage des verbes, le verbe « repère » est dominant, soulignant l'importance de l'observation silencieuse qui montre que les enseignantes prélèvent des indices dans la situation d'apprentissage avant de prendre la décision d'intervenir éventuellement. Il ressort également des activités les plus fréquentes chez les enseignantes des CRL qu'elles sont proactives et ne se contentent pas d'être des expertes disponibles à la demande. Leurs gestes professionnels sont essentiellement centrés sur les étudiantes, destinés à les accompagner dans leurs apprentissages, et les encourager à en prendre le contrôle. Elles sont à l'écoute des étudiantes et les interpellent sur leurs objectifs et leurs stratégies pour les accompagner de manière individualisée. Ce dialogue leur donne l'occasion de pousser les étudiantes à s'interroger sur leurs apprentissages ainsi que de les seconder dans leurs choix et leurs orientations en ouvrant des champs de possibles plus ou moins larges.
Les enseignantes sont très présentes et, la plupart du temps, mènent l'interaction avec les étudiantes : elles sont attentives à ce qui se passe, interviennent quand elles le jugent nécessaire et se montrent disponibles quand elles sont sollicitées, construisant avec les étudiantes une relation d'interdépendance dans laquelle elles ne font, ni ne décident à leur place.

7.3.3 Présences

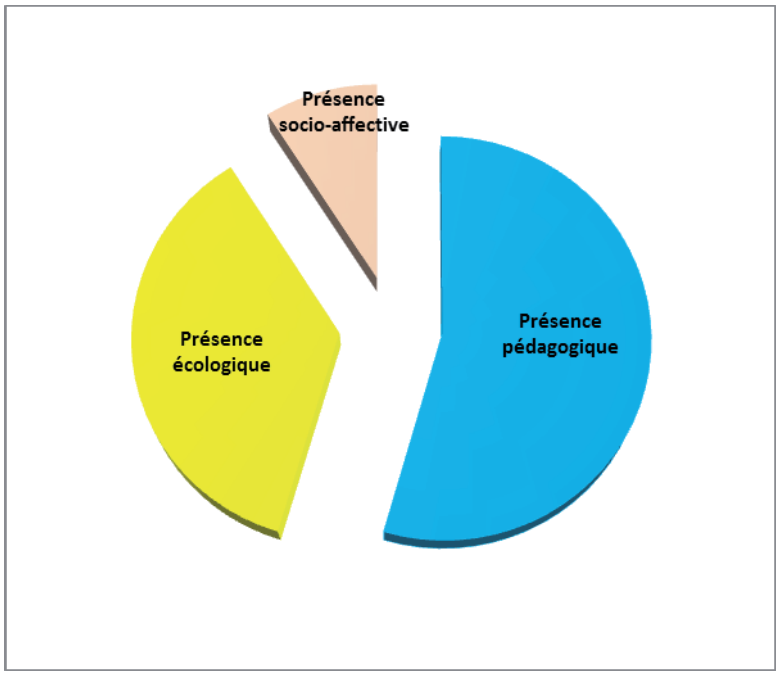
Les analyses développées ci-après se réfèrent à la figure 5 (p. 99) qui présente l'ensemble des verbes issus du codage, classés par type de présence. Le calcul du nombre de gestes codés dans chaque type de présence rapporté au nombre total de gestes codés (voir annexe numérique 4 – Onglet Présences) montre que les gestes professionnels des enseignantes relèvent majoritairement de leur présence pédagogique (37%) et de leur présence écologique (30%). Les présences socio-affective (17%) et linguistique et culturelle (16%) se révèlent moins prégnantes.

FIGURE 17 — RÉPARTITION MOYENNE DES GESTES PROFESSIONNELS PAR TYPE DE PRÉSENCE



Si l'on considère les spécificités individuelles, il s'avère que la présence pédagogique est dominante pour 6 enseignantes sur 11, la présence écologique domine chez 4 d'entre elles, la présence socio-affective chez seulement 1 et la présence linguistique et culturelle chez aucun d'entre elles.

FIGURE 18 — DOMINANTES DES PRÉSENCES CHEZ LES ENSEIGNANTES



Les figures 2 et 3 pointent la prédominance de la présence pédagogique. Le tableau 4 en précise la coloration, qui se décline selon moi en observation, écoute et interaction.

FIGURE 19 — RÉPARTITION DES VERBES DOMINANTS POUR LA PRÉSENCE PÉDAGOGIQUE

Repère[4]	89	Observation
Fait verbaliser[5]	69	Écoute/ Interaction
Suggère[6]	51	Interaction
Oriente[7]	47	Interaction
Écoute[8]	33	Écoute
Reste en retrait[9]	29	Observation
Questionne[10]	27	Écoute
Stimule[11]	26	Interaction
Observe[12]	23	Observation
Pointe[13]	20	Interaction

Les dix gestes professionnels ci-dessus sont les dix plus utilisés pour le codage des entretiens d'explicitation dans la catégorie « présence pédagogique ». Ils couvrent plus des deux tiers des gestes codés, la liste complète se trouve dans l'annexe numérique. (annexe numérique 4 – Onglet PPédago ord.)

Ces actions peuvent être divisées en deux catégories : celle où l'enseignante a une activité d'observation et pendant laquelle elle n'intervient pas verbalement (ou très peu) auprès des apprenantes (repère, reste en retrait et observe) et se tient à la disposition des étudiantes.
Et celle où elle est en interaction directe avec eux, les incite à la réflexion : elle les interpelle sur leur démarche d'apprentissage, sur leurs objectifs, leurs stratégies et leurs choix (fait verbaliser, écoute ou questionne) ; elle discute avec elles et les conseille pour ouvrir d'autres voies possibles (suggère, oriente, stimule ou pointe).
La nature de la **présence pédagogique** telle que définie ci-dessus incite à penser qu'elle soutient le développement de l'autonomie des étudiantes. L'enseignante est d'abord préoccupée et occupée par l'accompagnement des étudiantes dans leurs pratiques d'apprentissage. Elle recourt fréquemment à la verbalisation de leur activité, pour les amener à mettre en mots afin de favoriser prise de conscience et distanciation (Candas & Poteaux, 2010). Les interactions peuvent parfois avoir un caractère contraignant, laissant une marge relativement restreinte à l'étudiante pour cheminer librement, ce qui pourrait inquiéter étant donné la propension de l'étudiante à se conformer à la parole du maître (Gremmo 1995 ; Mompean et Eisenbeis 2009). Mais le fait que l'enseignante qui suggère ou même oriente puisse aussi choisir de rester en retrait, écouter sans intervenir et stimuler en veillant à ne pas apporter de solution toute faite pourrait indiquer que l'accompagnement tel qu'elle le conçoit est un exercice subtil où elle guide parfois de manière plus ou moins fermée, tout en laissant toujours le choix ultime à l'étudiante. Ceci semble confirmer que le soutien au développement du « savoir apprendre en autonomie »[77] , principe fondateur du dispositif CRL, constitue bien un motif majeur de la pratique enseignante sur le terrain et non un service « optionnel et à visée remédiatrice » comme a pu l'envisager Gremmo (2009).

La **présence écologique** de l'enseignante est également affirmée. Elle est en charge du fonctionnement du dispositif au quotidien, sur les plans matériel et organisationnel ; elle assure l'interface entre le dispositif et les étudiantes pour leur en faciliter l'usage et veiller à ce que cet usage soit conforme aux règles. Ces tâches plus pragmatiques ne sont pas pour autant moins essentielles, les enseignantes sont les chevilles ouvrières du CRL qui mettent en place les conditions nécessaires au « pouvoir apprendre en autonomie »[77] des étudiantes.

[77] « savoir apprendre en autonomie » et « pouvoir apprendre en autonomie » sont des formulations utilisées par M.-J. Gremmo (*ibid.)*

Les **présences socio-affective et linguistique et culturelle sont nettement moins prégnantes** que les deux autres présences. Les verbes listés dans la Figure 5 (p. 99) indiquent que l'enseignante instaure un climat bienveillant qui inspire confiance aux étudiantes, ce qui n'est pas sans rappeler l'importance de la relation de confiance entre pairs dans la formation (Eneau 2005) et entre auto-didacte et personne-ressource (Tremblay, 2003). Il semblerait que la présence socio-affective ait davantage une fonction de soutien dans le dispositif, contrairement aux présences pédagogique et écologique qui constituent véritablement le cœur de métier de l'enseignante en CRL étant donné la nature du dispositif, tout à la fois à visée autonomisante et devant satisfaire à des contraintes institutionnelles fortes. Des différences interindividuelles relativement importantes montrent aussi que la présence socio-affective dépend fortement de la personnalité de l'enseignante. Il est vrai que les aspects socio-affectifs de l'enseignement-apprentissage sont peu abordés dans la formation initiale des enseignantes et ils sont laissés au libre arbitre de chacun.

Le résultat qui pourrait surprendre encore davantage est celui de la présence linguistique et culturelle, reléguée, certes de très peu, à la dernière place. Il est apparu que dans l'explicitation en re situ les enseignantes omettaient souvent de préciser la langue dans laquelle elles échangeaient avec les étudiantes pour d'autres motifs que la pratique de la langue, par exemple le choix d'une ressource ou l'évaluation. Pourtant, elles sont plusieurs à préciser qu'elles le faisaient en langue cible, et à dessein, dans le but de faire pratiquer la langue. Par conséquent, cette présence linguistique invisible dans l'explicitation, qui s'inscrit en filigrane dans les autres présences, n'a pas pu être quantifiée. Seule une analyse du discours des enseignantes pendant leurs interactions verbales avec les étudiantes inspirée du travail de Ciekanski (2005) sur les entretiens de conseil permettrait de saisir l'ampleur du phénomène. Si la présence linguistique et culturelle constitue effectivement un arrière-plan toujours présent sur lequel se manifestent les autres présences, il n'en reste pas moins qu'elle ne constitue pas en elle-même le motif de l'interaction enseignante-étudiante. Ceci n'est pas sans lien avec le fait que les CRL ne s'appuient pas, pour orienter l'activité des étudiantes, sur des programmes prédéterminés mais sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)[78] qui préconise une approche actionnelle (Puren, 2006) qui développe les compétences langagières dans des situations sociales de communication. C'est dans l'utilisation active de la langue, en compréhension et en production, que se déclinent les activités d'apprentissage des étudiantes, la langue constituant l'outil de communication et non l'objectif premier de l'apprentissage. C'est dans la réalisation de ces tâches déclinées en macro-tâches et micro tâches selon la définition de Demaizière et Narcy-Combes (2005), et vers une réalisation de plus en plus autonome de ces tâches, que les enseignantes accompagnent les étudiantes dans les CRL ; la langue est le terreau dans lequel s'enracinent et se développent ces compétences. Cette position seconde, mais non secondaire, des contenus interroge la façon dont peuvent s'articuler didactique des langues et développement de l'autonomie d'apprentissage.

[78] Le CECRL a été publié en 2001, après 10 ans de réflexion et de recherche.
Il a été développé dans le cadre de la politique linguistique du Conseil de l'Europe dans l'objectif de décrire, de promouvoir et d'harmoniser l'enseignement-apprentissage des langues en Europe.

En bref...

La posture incarnée des enseignantes de l'étude est avant tout caractérisée par la prédominance de leur **présence pédagogique**, leur occupation première est l'accompagnement des étudiantes dans la réflexion sur leurs apprentissages.
Leur fonction de référente du dispositif tient aussi une large place dans leur activité de terrain, elles s'occupent du bon fonctionnement du CRL, sur le plan matériel pour créer et maintenir un environnement donnant aux étudiantes l'occasion de développer leur autonomie et leur en faciliter l'usage, et sur le plan administratif puisque la gestion des contraintes institutionnelles inhérentes à tout dispositif institutionnel leur incombe.
La présence linguistique et culturelle des enseignantes est nettement moins marquée, les contenus ne sont pas décidés par les enseignantes mais laissés au choix des étudiantes qui formulent leurs propres questions linguistiques et culturelles, ce qui constitue une originalité des CRL au sein de l'institution universitaire.

Leur présence socio-affective n'est jamais inexistante, mais dépend très largement de la personnalité de chacun. Toutefois, l'ensemble des participantes s'attache à créer une atmosphère de travail détendue et en confiance.

L'ensemble de ces caractéristiques indique que, pour les enseignantes des CRL de l'Université de Strasbourg, le développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiantes constitue bien un objectif de formation majeur, qu'elles concrétisent dans leurs pratiques en initiant et en stimulant un processus de responsabilisation et de transfert de pouvoir décisionnel vers l'apprenante.

7.3.4 La stabilité des postures en termes de congruence des postures déclarée et incarnée

Dans la formulation de ma question de recherche, j'avais fait l'hypothèse d'une possible tension entre la posture déclarée des enseignantes et leur posture incarnée, mais l'analyse a mis en évidence une congruence relativement forte entre les deux : les croyances des enseignantes en termes de soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage trouvent un écho indéniable dans leurs pratiques et inversement**.** Dans son travail de synthèse interprétative, Basturkmen (2012) note que la plupart des études aboutissant à une congruence des croyances et des pratiques reposaient sur l'étude d'éléments planifiés comme les tâches, les activités ou encore les instructions, et ignoraient les évènements fortuits, émergeant aléatoirement de la situation d'enseignement-apprentissage, notamment les interactions entre les enseignantes et les apprenantes. Ceci n'est pas le cas de la présente étude dans laquelle les comportements et (ré)actions des enseignantes sont pour une grande part spontanés, dans le sens où la majorité des évènements relèvent de l'imprévu. Les attitudes et (ré)actions des enseignantes n'ont donc pas pu être réfléchies et décidées en amont, mais ont été prises « sur le vif », ce qui conforte encore davantage l'idée d'une congruence réelle entre croyances et pratiques, s'exprimant presque mécaniquement dans une sorte d'habitus pédagogique intégré et devenu spontané. Or celle-ci ne va pas de soi car, si tout le monde s'accorde sur le bien-fondé du développement de l'autonomie d'apprentissage

dans une perspective de développement personnel et de formation tout au long de la vie, la littérature montre que l'on ignore toujours « comment on devient autonome » (Tremblay 2003). La congruence forte relevée ici s'explique sans doute d'abord par le fait que les enseignantes de l'étude ont toutes volontairement rejoint le dispositif ; si elles n'avaient pas peu ou prou adhéré aux principes fondateurs du dispositif, dont le développement de l'autonomie dans les apprentissages, elles n'y seraient peut-être pas venues. Un autre facteur, signalé par Basturkmen (2012), est l'ancienneté des enseignantes dans le métier. Elle cite des études (Feryok 2005 ; Woods et Çakır 2011) qui montrent que la correspondance entre croyances et pratiques augmente avec l'expérience, ce qui peut s'expliquer d'une part par le fait que les principes auxquels adhèrent les enseignantes s'enracinent avec et dans l'expérience (Breen, Hird, Milton, Oliver, & Thwaite, 2001) et aussi parce qu'elles s'influencent réciproquement (Borg, 2003). Dans cette recherche doctorale, c'est l'enseignante qui a le moins d'expérience dans l'enseignement et dans les CRL (E4) qui, bien qu'elle adhère aux principes de soutien au développement de l'autonomie, est encore en plein processus de construction de son rôle d'enseignante et exprime le plus d'hésitations quant à sa place dans le dispositif.

Les postures déclarée et incarnée se révèlent en forte congruence, ce qui permet de conclure que la posture des enseignantes du CRL de Strasbourg ayant participé à l'étude est en adéquation avec les principes théoriques du développement de l'autonomie dans les apprentissages et en favorise par leurs pratiques effectives le processus chez les étudiantes.

7.3.5 Singularités des enseignantes : limites de l'étude

Le codage des explicitations à l'aide des verbes d'action a mis en évidence les nombreux points communs dans la façon dont les enseignantes soutiennent le développement de l'autonomie d'apprentissage. J'ai aussi cherché à déterminer s'il permettait de faire clairement ressortir des particularités, à savoir une coloration spécifique à chaque enseignante. Aucun des verbes du codage ne s'est révélé propre à une enseignante en particulier ; chaque verbe a, en moyenne, servi pour une enseignante sur deux, et ceux qui n'ont servi que pour une ou deux enseignantes ont une fréquence d'utilisation trop faible pour qu'elle puisse être considérée comme significative. Il est parfois possible, mais pas systématiquement, de faire une hypothèse, hors contexte, de la coloration particulière de la posture de chacune en comparant les codages entre eux. Ainsi, E2 réagit (rebondit) à ce qu'elle repère et fait des suggestions, bien plus que ses collègues, ce qui préfigure la forte individualisation de son intervention auprès des étudiants. La posture d'E7 se caractérise par une grande discrétion de l'enseignant qui reste beaucoup plus en retrait que ses pairs. E5 et E12 accordent bien plus de place à la pratique de la langue orale que leurs collègues. Pour E3, E4 et E11 le codage indique qu'ils sont plus engagés dans la gestion du dispositif que la moyenne des enseignantes, ce qui s'explique au moins en partie par le fait que l'évaluation sommative ait lieu pendant leurs séances respectives, facteur contextuel qui n'apparait pas dans le codage des verbes. Quant à E10, le codage à lui seul, sans l'éclairage apporté par les éléments du contexte et une analyse plus fine du verbatim de l'explicitation, ne permet pas de mesurer l'ampleur de l'engagement affectif de l'enseignante. Cette difficulté à mettre en évidence les singularités par

le biais du codage seul, qui constitue sans doute l'une des limites de l'approche méthodologique choisie pour cette étude, peut s'expliquer par le fait que celui-ci visait la description des gestes professionnels des enseignantes et non la caractérisation de la fonction que leur confèrent les enseignantes. En outre, au regard de ce qui distingue les personnes entre elles (le rapport à la pratique de la langue, le rapport à l'écrit, l'importance accordée à la prise de notes, la gestion des émotions et les rapports interpersonnels notamment), les données recueillies laissent deviner en filigrane l'attachement des enseignantes à certaines pratiques comme la prise de note à des fins de mémorisation (stratégie commune mais pas universelle), ou d'autres pratiques qui visiblement s'inscrivent dans leurs croyances. La majorité des enseignantes qui travaillent dans les CRL viennent de l'enseignement secondaire et elles ont remis en question leurs pratiques habituelles d'enseignement pour s'engager volontairement dans le dispositif CRL. Il apparait donc que les postures mises à jour dans les monographies ne renvoient pas seulement au rapport des enseignantes au développement de l'autonomie d'apprentissage, mais aussi à leur rapport à l'apprentissage des langues en général et à leur rapport aux autres, en tant qu'apprenantes et en tant qu'individus. Ceci est en accord avec la définition de la posture proposée en début de travail, comme jeu complexe de rapports au monde, aux autres, au savoir, à l'apprendre, à l'enseigner… en interaction constante. D'un point de vue méthodologique, l'étude des particularités des postures individuelles serait sans doute facilitée par la comparaison des explicitations de plusieurs séances de cours par enseignante, hypothèse qui ouvre des perspectives de prolongement de la présente étude.

7.4 Pistes de réflexion

La méthodologie utilisée pour mener ce travail d'investigation et les résultats obtenus conduisent à prolonger la réflexion et à envisager d'autres usages de l'outil élaboré.

7.4.1 Une étude longitudinale des postures

Dans cette étude, l'explicitation d'une séance en CRL par enseignante a permis de faire un cliché de la posture de plusieurs enseignantes à un instant T, de les mettre en regard et d'identifier des constantes entre les différentes enseignantes d'une même équipe. Une étude diachronique par enseignante, sur plusieurs séances, avec des groupes d'étudiantes différents, des modalités d'examen différentes, des périodes différentes, etc. permettrait de caractériser plus finement les constantes de la posture et de réduire ce qui relève du contexte immédiat. Je fais cependant l'hypothèse que les caractéristiques les plus ancrées de la posture d'une enseignante apparaissent quels que soient le contexte et l'environnement. Une étude longitudinale, ouvrant la possibilité de mettre en perspective plusieurs clichés de sa posture pour une même enseignante, permettrait de vérifier cette hypothèse et, le cas échéant, d'envisager une modélisation de la notion de posture, inspirée de celle d'Abric (2003) pour les représentations sociales. Ce modèle pourrait s'organiser autour d'un noyau central, stable et résistant, de croyances et de pratiques congruentes, et d'éléments périphériques (croyances et pratiques) susceptibles de variations, sensibles aux influences et en cours d'évolution (de stabilisation ou de rejet).

7.4.2 Une étude parallèle posture de l'enseignante / trajectoire de l'apprenante

Le présent travail montre que les enseignantes des CRL de Strasbourg développent des postures qui visent à favoriser le développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiantes, et l'on peut postuler qu'elles sont donc potentiellement autonomisantes. Les différentes postures étudiées présentent des liens de parenté, reposent sur des croyances et des gestes professionnels communs, mais se déclinent néanmoins avec singularité, comme l'ont mis en évidence les monographies. Comment les singularités s'inscrivent-elles dans le processus d'autonomisation ?

Quelles répercussions les singularités ont-elles sur le développement effectif de l'autonomie des apprenants ? Candas (2009) a montré que les trajectoires d'apprentissage des étudiantes dans les CRL de Strasbourg[79] se développent largement en fonction de « circonstances organisantes », décrites par Spear et Mocker (1984), comme l'environnement immédiat, les rencontres et le hasard. Les enseignantes des CRL étudiés sont présents avec les étudiantes dans les centres et font donc partie de leur environnement immédiat ; ce sont elles qui, généralement, initient et mènent l'interaction étudiante-enseignante et provoquent des rencontres avec les étudiantes.

Je m'appuie sur le travail de Candas pour postuler une influence de la singularité de la posture d'une enseignante, source de « circonstances organisantes », sur le développement de l'autonomie des apprenantes. Ce qui revient à poser la question suivante : certaines postures sont-elles plus « autonomisantes » que d'autres ? Pour tenter d'apporter des éléments de réponses, il serait intéressant de procéder à une étude diachronique parallèle de la posture de plusieurs enseignantes et des trajectoires d'apprentissage d'étudiantes qu'elles accompagnent afin de les mettre en regard. Une telle étude s'inscrirait dans le courant de recherche en éducation portant sur le lien entre la pensée et la pratique des enseignantes (teacher cognition). Dans la conclusion de son ouvrage de référence sur le sujet, *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice* (2006), Borg insiste sur le fait que les travaux qui portent sur le lien entre la cognition des enseignantes et l'apprentissage des étudiantes font des parallèles entre les deux, mais ne les interrogent pas simultanément. Borg dit n'avoir trouvé, dans l'important corpus qu'il a constitué, qu'une seule recherche ayant clairement mis en parallèle la posture des enseignantes et les résultats de leurs élèves pour établir des liens (McCutchen et al., 2002). L'étude de la posture incarnée de plusieurs enseignantes, combinée à l'étude du développement de l'autonomie d'apprentissage de quelques étudiantes travaillant avec chacune d'entre elles, permettrait d'ouvrir une voie de recherche sur le lien entre posture enseignante et autonomisation effective des apprenantes, même si les biais sont nombreux.

Par ailleurs, le travail de caractérisation de l'accompagnement tel qu'il est pratiqué dans les CRL étudiés nous conduit à envisager d'une part, la réflexion des enseignantes sur cet accompagnement comme un élément essentiel de leur développement professionnel. Et d'autre part, la méthodologie mise en œuvre pour décrire le type d'accompagnement comme un outil potentiel au service de ce développement.

Ces deux axes seront développés successivement dans les paragraphes ci-dessous.

---

[79] Alors CRL de l'Université Louis Pasteur de Strasbourg, devenus CRL depuis la fusion des trois universités locales en une seule Université de Strasbourg.

7.4.3 La réflexion sur l'accompagnement des étudiantes comme tremplin pour le développement professionnel

Selon les universités, les CRL ont une place différente au sein de l'institution : lieux satellitaires que les étudiantes fréquentent volontairement et indépendamment de leurs enseignements de langues ou en complément de ces enseignements, en autonomie guidée par leurs enseignantes en amont ; ou lieux d'enseignement à part entière où se déroule l'intégralité des enseignements de langues, en présence d'enseignantes, comme à Strasbourg (Rivens Mompean & Scheer, 2003). Au moment de la mise en place des CRL pour l'enseignement des langues aux spécialistes de disciplines scientifiques, l'Université Louis Pasteur a fait le choix d'un dispositif s'appuyant sur une équipe enseignante permanente, exclusivement rattachée aux CRL, en charge à la fois du fonctionnement et de la gestion des centres, ainsi que de l'encadrement pédagogique des étudiantes accueillies pour leurs modules de langues obligatoires et validés. Cette configuration confère aux CRL strasbourgeois une place à part entière dans le contexte pédagogique universitaire, leur accorde une reconnaissance institutionnelle et donne une légitimité à des pratiques pédagogiques encore très marginales, voire dépréciées, à l'université. Cette cohabitation des enseignantes et des apprenantes implique un type de médiation particulier que Ciekanski (2005) appelle « l'accompagnement » et caractérise par la rencontre et l' « être avec ». Le travail mené dans ma thèse a permis de décrire la forme que prend cet accompagnement dans les CRL-Le Bel de l'Université de Strasbourg. L'analyse des explicitations de l'action en re situ par les enseignantes a mis en évidence un type d'accompagnement dans lequel l'enseignante occupe une place importante, mais dont l'un des objectifs est, paradoxalement, d'amener l'apprenante à se passer d'elle et à devenir « son propre enseignant » (Holec, 1991), à apprendre « sans se faire enseigner » (Gremmo, 1995). Elle circule dans le CRL quand les étudiantes travaillent, repère et observe ce qu'elles font et, selon le cas, reste en retrait ou les interpelle pour s'enquérir de ce qu'elles font et/ou les inciter à la réflexion sur leurs apprentissages et/ou leur faire des suggestions, envisager des alternatives, ouvrir des possibles. L'enseignante ne prend pas de décisions à la place de l'étudiante qui est libre et responsable de ses choix, mais l'aide dans ses choix en s'appuyant sur ce que l'étudiante lui dit. Rivens Mompean et Eisenbeis (2009) parlent de coopération pour qualifier la relation entre enseignantes et apprenantes en contexte institutionnel, de prise en charge de l'apprentissage en commun. Selon elles, l'autodirection telle que la conçoit Holec, dans laquelle les apprenantes assument elles-mêmes la totalité des rôles d'apprentissage, ne peut être mise en place d'emblée, mais constitue un objectif à plus long terme. Elles rappellent que la liberté de direction de son apprentissage par l'apprenante en milieu institutionnel est nécessairement plus restreinte que dans le cadre de l'autodidaxie ou de l'autoformation. D'une part parce que l'enseignante ne peut pas présupposer que les apprenantes ont déjà développé un certain degré d'autonomie, et qu'il est donc de sa responsabilité de mettre en place un guidage. Et aussi parce que le fonctionnement institutionnel « empêche de laisser l'apprenant décider seul de ses objectifs et de sa propre évaluation » (*Ibid.*, p. 226). Dans la littérature, cette relation particulière entre enseignante et apprenante est souvent qualifiée d'« interdépendance ». Benson (2011, p. 14) fait un rapide historique de la notion d'interdépendance et rappelle qu'elle est apparue à la fin des années 80, quand le concept d'autonomie a franchi les portes des salles de classe, c'est-à-dire des endroits dans lesquels, comme dans les CRL-Le Bel, le choix de l'autonomie n'est pas celui de

l'apprenante, mais de l'enseignante ou de l'institution. En référence à cette interdépendance, La Ganza (2008) a conceptualisé un espace interrelationnel entre l'enseignante et l'apprenante[80] en termes d'influence et de retenue d'influence (ma traduction[81]) : retenue par l'enseignante de son influence sur l'apprenante et retenue de l'apprenante dans sa demande d'influence de la part de l'enseignant. Selon La Ganza, en limitant volontairement son influence sur l'apprenante, l'enseignante manifeste à l'égard de cette dernière une réelle volonté d'émancipation en lui octroyant un espace de liberté dans lequel elle peut exprimer sa propre créativité. Mais l'équilibre entre trop et pas assez de présence de la part de l'enseignante n'est pas facile à trouver : quelle posture adopter pour répondre aux sollicitations de l'apprenante ? Pour réagir quand il n'y a pas ou plus de sollicitation ? Quand il y a beaucoup de sollicitations ? Ces questions d'influence et de retenue d'influence se sont posées dans l'ensemble des explicitations des enseignantes, parfois au premier plan de leurs préoccupations. Selon Little (1995), l'aptitude de l'enseignante à amener l'apprenante à endosser la responsabilité de son apprentissage, par le dialogue pédagogique et la négociation, est un facteur clé du développement de l'autonomie de l'apprenante ; et il rattache cette aptitude à l'autonomie de l'enseignante, concept qu'il est le premier à avoir évoqué et selon lui prérequis au développement de l'autonomie des apprenantes. Thavenius (1999) définit l'enseignante autonome comme étant suffisamment indépendante pour laisser ses étudiantes devenir autonomes à leur tour ; pour cela il faut qu'elle soit consciente de son rôle dans le développement de l'autonomie et cette prise de conscience ne peut se faire, selon lui, que par le biais de la formation continue, de la pratique, d'un changement de posture et d'un peu d'introspection. Ce qui nous ramène en droite ligne vers la méthodologie de recherche développée dans cette thèse qui apparait, à l'éclairage des travaux de Thavenius, comme un outil potentiel de développement de l'autonomie de l'enseignante.

7.4.4 Un outil pour le développement professionnel des enseignantes

Les enseignantes qui ont participé à la présente étude se sont montrées ouvertes et intéressées par la méthodologie de recueil de données développée, plus particulièrement par l'explicitation de l'action en re situ subjectif. S'il a fallu renouveler la demande deux fois, près de la moitié des enseignantes avait finalement accepté de participer à l'étude, certes parfois tardivement ou seulement au cas où je manquerais de volontaires. Le filmage s'est effectué sans problème. Le matériel, peu onéreux et facile à utiliser, s'est avéré adéquat et fiable. Les étudiantes ont très majoritairement donné leur aval et n'ont, au dire des enseignantes, pas manifesté de comportements inhabituels. De leur côté, les enseignantes se sont dits peu gênées par l'équipement qu'elles ont assez rapidement oublié. Elles se sont montrées très intéressées par l'entretien d'explicitation, une enseignante m'a contactée le lendemain pour me donner des informations complémentaires, un autre m'a demandé l'enregistrement pour le réécouter, d'autres m'ont dit qu'elles étaient très curieuses de lire l'analyse, d'autres encore qu'il serait intéressant d'en discuter et de re-visionner les enregistrements avec un regard plus critique, ce que je leur avais demandé d'éviter pendant

[80] The Dynamic Interrelational Space (DIS)
[81] En anglais « influence and restraint from influence »

le commentaire en re situ. Il apparaît donc que les enseignantes de l'équipe sont tout à fait prêtes à laisser entrer une collègue dans leurs salles et à s'exposer au regard d'autrui, à des fins de recherche ou de formation. Une enseignante a fait remarquer que le visionnement en prise de vue subjective l'a amenée à prêter attention aux expressions et mimiques des étudiantes, ce qu'elle n'avait pas vraiment le temps de faire dans le vif de l'action et que le fait de ne pas personnellement paraître à l'image avait permis une distanciation qu'elle n'avait pas expérimentée lors d'une prise de vue précédente, réalisée par un tiers et focalisée sur elle. Le vif intérêt que les collègues ont témoigné pendant le recueil de données et l'ensemble des commentaires dont certains sont rapportés ci-dessus me laissent penser que la méthodologie employée dans cette thèse pourrait être utilisée comme outil pour le développement professionnel des enseignantes intervenant dans les CRL, tant pour les novices à leur arrivée dans le dispositif, que pour stimuler la réflexion des plus expérimentées. Cet outil peut être envisagé sous différentes formes, que je ne vais que très brièvement évoquer ci-dessous, comme pistes pour la suite.

Il est envisageable de s'appuyer sur les résultats des questionnaires et de l'analyse des explicitations des pratiques en re situ comme objet de discussion entre enseignantes du dispositif, au sein de focus groups par exemple. De tels échanges pourraient soutenir le développement des postures individuelles (déclarées et incarnées) par la réflexion collective et la confrontation de sa propre posture à celles de ses pairs. L'importance de cette réflexion entre pairs et de la perception du pair en tant que ressource potentielle de développement professionnel personnel, a été mise en évidence par Hayes (2005) dans une étude sur les enseignantes d'anglais non natives. Les échanges entre pairs pourraient aussi s'avérer particulièrement intéressants pour les enseignantes nouvellement recrutées dans le dispositif et susceptibles de traverser des phases d'adaptation potentiellement déstabilisantes. Cette réflexion menée entre pairs, expérimentés et/ou novices, pourrait contribuer au développement du sentiment d'appartenance à un groupe et d'être reconnu par lui ; ce sentiment a été conceptualisé par Deci et Ryan dans leur modèle de l'autodétermination (1985). Selon ces auteurs, pour s'épanouir, l'humain a besoin de satisfaire trois besoins fondamentaux : les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Se sentir intégré à un groupe, ressentir un lien avec d'autres personnes, notamment des pairs dans le milieu professionnel, et bénéficier de leur sollicitude, favorise la motivation des individus et contribue à leur bien-être. On peut aussi imaginer qu'une enseignante souhaitant confronter ses propres croyances aux principes communément rapportés dans la littérature sur le développement de l'autonomie d'apprentissage et la façon de favoriser ce développement chez les étudiantes, n'utilise que le questionnaire. Plusieurs enseignantes pourraient vouloir échanger leurs questionnaires et discuter de leurs réponses.

L'outil pourrait également être utilisé comme dans la thèse, en combinant questionnaire et explicitation en re situ avec codage pour une confrontation des postures déclarée et incarnée des enseignantes, individuellement ou en binôme d'enseignantes dans le cadre de leur développement professionnel et personnel.

Et pour boucler la boucle…

Le développement de l'autonomie dans l'enseignement, tout comme le développement de l'autonomie dans les apprentissages, se construit dans un enchaînement de moments d'activité et de moments de réflexion. Smith (2003) a mis l'accent sur le fait que l'enseignante de langues est aussi une apprenante, une apprenante de l'enseignement, et que le développement de son autonomie dans l'apprentissage de l'enseignement stimule son soutien au développement de l'autonomie dans les apprentissages des étudiantes. De son côté, McGrath (2000) propose une définition de l'autonomie de l'enseignante comme une forme de développement professionnel autodirigé qu'il rapproche des concepts de pratique réflexive, de recherche enseignante et de recherche-action. Selon Paquay et Wagner (2001), le professionnel de l'enseignement « est autonome non seulement en tant qu'il est capable d'autoréguler son action, mais également en tant qu'il peut guider son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci » ; ils citent Perrenoud pour qui « la professionnalisation c'est aussi la capacité de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la réorganiser ». La praticienne devient ainsi praticienne réflexive et, toujours selon Paquay et Wagner (*ibid.),* « si l'analyse et la réflexion sont méthodiques et approfondies, peut-être passe-t-on d'une praticienne-réflexive à une praticienne-chercheure ? »[82] C'est le cheminement que j'ai envisagé en m'engageant dans cette recherche doctorale…

[82] Je me suis permis une légère adaptation de la citation de Paquay et Wagner pour la cohérence syntaxique du texte, la version originale étant « si l'analyse et la réflexion sont méthodiques et approfondies, peut-être passe-t-on d'un praticien-réflexif à une praticien-chercheur ? »

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les résultats de cette recherche font état d'une méthode pour caractériser la notion de posture enseignante dans un dispositif donné. Dans mon étude, les postures identifiées sont en adéquation avec la conception du dispositif, et garantissent un minimum de soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiantes concernées.

À ce stade, il est possible d'envisager une modélisation de la posture similaire à celle des représentations proposée par Abric (1994) : un noyau avec des éléments stabilisés et des éléments périphériques, plus instables et plus sensibles aux influences extérieures et aux interactions avec l'environnement, ce qui est le gage de la richesse d'une équipe diversifiée.

La question de savoir quelle est la part de la contrainte exercée par le dispositif sur les postures décrites, reste posée. Le dispositif est certes contraignant mais aussi suffisamment ouvert pour que puissent s'exprimer les individualités. L'enseignante est aussi usagère de ce dispositif et le modèle au moins autant qu'elle est modelée par lui dans une interdépendance constante.

Au terme de ma recherche il me semble pouvoir proposer une caractérisation des activités des enseignantes dans les CRL observés. Contrairement à l'enseignante qui tient un discours maîtrisé et préparé à destination d'un groupe d'individus, l'enseignante de CRL est dans une observation silencieuse qui lui permet de faire des hypothèses sur les activités des étudiantes et qui nourrit ses interactions. Elle adresse son discours à une apprenante en situation, en l'adaptant à la fois à la personne qu'elle a observée (et dont elle s'est fait une représentation au fil du temps) et à l'activité qu'elle a entreprise. Si l'enseignante reste majoritairement à l'initiative de l'interaction, celle-ci n'est pas magistrale sauf exception (rappel de règles de fonctionnement par exemple) ; elle est à l'écoute et discute avec les étudiantes. Elle équilibre ses conseils en étant plus ou moins directive selon le degré d'indépendance estimée de son interlocutrice.

Cette recherche ne nous dit pas si cette posture développe l'autonomie d'apprentissage des étudiants mais elle souligne l'autonomie des enseignantes dans la mesure où elles choisissent le moment et le contenu de leurs interventions ainsi qu'une certaine liberté d'agir dans l'espace et dans le temps à l'intérieur des contraintes imposées (disposition des lieux et créneaux horaires).

Cette activité s'inscrit pleinement dans ce qu'est apprendre une langue, c'est-à-dire interagir dans une démarche pragmatique. La locutrice (apprenante ou enseignante) s'engage dans l'échange à partir d'une intention, activité humaine universelle comme le formule si bien Monique Linard (Albero & Poteaux, 2010 pp. 32-33). Faire apprendre une langue ne consiste pas à faire plus de langue en privilégiant tâches et contenus mais plus d'observation de l'activité des actrices qui apprennent, et plus de théorisation de l'apprentissage. Il s'agit de passer de l'objet langue en soi à l'activité du sujet qui la parle.

La présence des enseignantes dans les CRL s'investit dans un rôle d'accompagnement humain du processus d'apprentissage, accompagnement précis et souple à la fois.

Ma propre présence dans les CRL, qui est à l'origine de mon questionnement de recherche, s'est trouvée précisée et clarifiée par mon cheminement de doctorante et confirme mon engagement dans la pratique réflexive. Ce travail de recherche constitue à la fois une boucle de retour sur moi-même en tant qu'enseignante, en tant qu'enseignante en CRL et en tant qu'enseignante au sein d'une équipe.

En tant qu'enseignante, j'ai eu l'occasion de retourner de l'autre côté du miroir. Être étudiante à nouveau, éprouver les difficultés et les joies d'un parcours universitaire mouvementé, fait de montées, de descentes et de faux plats.

En tant qu'enseignante dans les CRL, j'ai pu acquérir des connaissances et théoriser certaines intuitions. J'ai pu en particulier prendre conscience de la dimension émancipatrice de l'autonomie d'apprentissage.

En tant qu'enseignante au sein d'une équipe, j'ai pu apprécier les échanges avec mes collègues et prendre la mesure de leur désir de partager et d'approfondir la réflexion.

Enfin, en tant que personne, j'ai redécouvert la nécessité et la richesse de la présence des autres dans la construction de mon itinéraire de chercheure.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Abernot, Y., & Audran, J. (2008). *Place et posture de l'enseignant, quelles évolutions ?*, *4*. Aix-en-Provence : Université de Provence, Département des sciences de l'éducation.

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.

Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville-Saint-Agne : Éres.

Acker, P., & Poteaux, N. (2011). Students' representations of the teacher's role in the language resource centre of the Faculty of Medicine of Strasbourg. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *5*(2), 165−175.

Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.

Albero, B. (2002). L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie. Dans G. Le Meur, *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage* (pp. 459−483). Paris : L'Harmattan. Repéré à http://www.editions-harmattan.fr

Albero, B., & Poteaux, N. (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.

Allwright, D. (1991). The death of the method. *CRILE Working Paper 10. Centre for Research in Education, University of Lancaster*.

Andrews, S., & McNeill, A. (2005). Knowledge about language and the 'Good language teacher'. Dans N. Bartels (Éd.), *Applied Linguistics and Language Teacher Education* (pp. 159−178). New-York : Springer US.

Bailly, S. (1995). La formation de conseiller. *Mélanges CRAPEL - Spécial Centre de Ressources*, (22), 63−83.

Bailly, S., & Carette, E. (2008). Innovation pour l'apprenant, innovation pour l'enseignant, *Les cahiers de l'Acedle,* (3), 3−14.

Bailly, S., & Ciekanski, M. (2006). Learning as identity in practice: the role of the learner-advisor relationship in a supported self-directed learning structure. Dans T. Lamb & H. Reinders (Éds), *Supporting Self-directed Learning* (pp. 3−22). Francfort : Peter Lang.

Bailly, S., & Ismaïl, N. (2011). Évaluation des effets de l'accompagnement sur l'autonomisation d'apprenants de FLE dans un dispositif de formation ouverte. *Mélanges CRAPEL*, (32), 133−161.

Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE international.

Barbot, M. J. (2006). *Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question.* Mélanges CRAPEL, *28*, 29-46.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language tacehers' stated beliefs and practices. *System*, *40*(2), 282−295.

Benson, P. (2011a). *Teaching and researching autonomy* (2e édition). Harlow, England ; New York : Longman/Pearson.

Benson, P. (2011b). What's new in autonomy? *The Language Teacher*, *35*(4), 15−18.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, *36*(2), 81−109.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. London; New York, NY : Continuum.

Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012a). *Learner autonomy: English language teachers' beliefs and Practices*. London : British Council.

Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012b). Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *ELT Journal*, *66*(3), 283−292.

Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. Dans D. C. Berliner & R. C. Calfee (Éds), *Handbook of educational psychology* (pp. 673−708). London, England : Prentice Hall International.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit.

Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, *22*(4), 470−501.

Breen, M. P., & Mann, S. (1997). Shooting arrows at the sun: Perspectives on a pedagogy for autonomy. Dans P. Benson & P. Voller (Éds), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. pp. 132−49). London and New York : Longman.

Bucher-Poteaux, N. (1998). Des ressources... oui mais... pourquoi ? *Études de Linguistique Appliquée*, *112*, 483−494.

Candas, P. (2012). Étude des trajctoires d'apprentissage autodirigé : place de la planification, des intententions, du hasard. *Carrefours de l'éducation,* 33(1), 149.

Candas, P. (2009). *Analyse de pratiques d'étudiants dans un Centre de Ressources de Langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage.* Université de Strasbourg.

Candas, P., & Eneau, J. (2010). Autonomie de l'apprenant et dimenstions affectives. Dans B. Albero & N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université.* (Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 141-167). Paris.

Candas, P., & Poteaux, N. (2010). De la nécessaire distance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Distances et savoirs*, *Vol. 8*(4), 521−539.

Candas, P., Triby, E., & Poteaux, N. (2008). Le centre de ressources de langues, un dispositif d'apprentissage à l'université. *Questions vives en Education et en Formation*, *4*(9), 165−178.

Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for lifelong learning. A comprehensive guide to theory and practice.* (Jossey-Bass). San Francisco : Jossey-Bass.

Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Chi, M. T. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *The journal of the learning sciences*, *6*(3), 271–315.

Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère: contribution à l'analyse des pratiques professionnelles : Étude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère*. Université Nancy 2, Nancy.

Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. Dans B. Maggi (Éd.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1).

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Londres : Longman.

Corbin, J., & Strauss, A. L. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (172), 85−129.

Dabène, L. (1990). Langues vivantes : une discipline à part. *Cahiers Pédagogiques*, (284-285), 19−20.

Deauvieau, J. (2004). *La fabrique des professeurs : genèse des styles enseignants* (Thèse de doctorat). Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines.

Deauvieau, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du Travail*, *49*(1), 100−118.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York : Springer Science & Business Media.

Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *8*(1), 45−64.

Dixon, D. (2006). Measuring learner autonomy: A response to Jo Mynard. *Independence-Newsletter of the IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group*, (38). Repéré à http://lasig.iatefl.org/uploads/1/1/8/3/11836487/seiten_aus_independence_38.pdf

Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris : L' Harmattan.

Eneau, J., Bertrand, E., & Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (28-1).
Repéré à http://ripes.revues.org/585

Eneau, J., Lameul, G., & Bertrand, É. (2014). Le stage en formation alternée dans l'enseignement supérieur : pour quel développement professionnel ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (35).

Esch, E. M. (1997). Learner training for autonomous language learning. Dans P. Benson & P. Voller (Éds), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 164 − 175). Londres : Longman.

Feryok, A. (2005). *Personal practical theories : Exploring the role of language teacher experiences and beliefs in the integration of theory and practice*. Thesis.
Repéré à https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/298

Freeman, D. (1992). Emerging discourse, and change in classroom practice. Dans J. Flowerdew, S. Brock, & S. Hsia (Éds), *Perspectives on Second Language Teacher Education* (City Polytechnic of Hong Kong). Hong Kong : City Polytechnic of Hong Kong. Repéré à http://eric.ed.gov/?id=ED345506

Freeman, D. (1993). Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understandings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *9*(5-6), 485−497.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, *35*(01), 1–13.

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., Koole, M., & Kappelman, J. (2006). Revisiting methodological issues in transcript analysis: Negotiated coding and reliability. *The Internet and Higher Education*, *9*(1), 1−8.

Gatbonton, E. (1999). Investigating Experienced ESL Teachers' Pedagogical Knowledge. *The Modern Language Journal*, *83*(1), 35−50.

Germain, C., & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *07*(1), 55−69.

Giordan, A. (1998). *Apprendre !*. Paris: Belin.

Gjøvern, R. (2000). Learner autonomy in the guidelines, how will it work? Dans *Developing Learner Autonomy in Foreign Language Learning* (Universitat de Barcelona, pp. 145−155). Barcelona : Ribé R.

Golombek, P., & Johnson, K. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and teaching : theory and practice*, *10*(3), 307−327.

Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, (22).

Gremmo, M.-J. (2003). Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique. Dans B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur* (Lavoisier, pp. 153−166). Paris : Lavoisier.

Gremmo, M.-J. (2009). Conseiller en langues : proposition d'analyse de deux décennies de théorie et de pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOAD. Dans A. Rivens-Monpéan & M.-J. Barbot, *Dispositifs médiatisés et accompagnement-tutorat* (pp. 173−190). Lille : Université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00619819

Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory* ; pour innover ? *Recherches qualitatives*, *26*(1), 32–50.

Hayes D. (2005). Exploring the lives of non-native speaking English educators in Sri Lanka. *Teachers and Teaching*, *11*(2), 169−194.

Hédoux, J. (1988). Les enseignants du second degré en France : études typologiques. *Recherche & Formation*, (4), 37−50.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Hatier.

Holec, H. (1981a). À propos de l'autonomie - Quelques éléments de réflexion. *Études de linguistique appliquée*, (41), 7−23.

Holec, H. (1981b). *Autonomy in Foreign Language Learning* (1re édition 1979, Strasbourg : Conseil de l'Europe). Oxford : Pergamon.

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques*, 75−87.

Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant. *Éducation Permanente*, (107).

Holec, H. (Éd.). (1995). Centres de ressources. *Mélanges du CRAPEL*, (22), 3−4.

Issaieva, É., & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants: Validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, *33*(1), 31.

Jacquard, A., Pef. (2000). *L'équation du nénuphar : les plaisirs de la science*. Paris : Librairie générale française.

Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire: quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris : Éditions L'Harmattan.

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes: libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris, France : (s.n.).

Jézégou, A. (2014). *L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage*, *21*. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/17-jezegou-epa/sticef_2014_NS_jezegou_17.htm

Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, *27*(1), 65−90.

Karsenti, T., & Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches*. Saint-Laurent (Québec), Canada : ERPI.

Knowles, J. (1992). Models for teachers' biographies. Dans I. F. Goodson (Éd.), *Studying teachers' lives*. London : Routledge.

La Ganza, W. (2008). Learner autonomy - Teacher autonomy. Interrelating and the will to empower. Dans T. Lamb & H. Reinders (Éds), *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities and responses* (pp. 63−79). Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins Publishing Company.

Lamb, T. (2006). Supporting independence: Students' perceptions of self-management. Dans T. Lamb & H. Reinders (Éds), *Supporting Independent Language Learning* (pp. 95−120). Francfort : Peter Lang.

Lameul, G. (2005). Quels effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles enseignantes ? Repéré à http://hal.archives-ouvertes.fr/index.php?halsid=vphl8sud5vms1oi3mm717bn8c1&view_this_doc=edutice-00001397&version=1

Lameul, G. (2006a). *Former des enseignants à distance ? Étude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles.* (Thèse de doctorat). Université Paris X - Nanterre, France.

Lameul, G. (2006b). Posture professionnelle enseignante en question. *INRP*. Repéré à http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/372.pdf

Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, *17*(2), 71.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : les Éd. d'Organisation.

Leclercq, G., & Oudart, A.-C. (2011). L'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel : postures, convictions et savoirs des enseignants. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (43), 149−163.

Lescouarch, L. (2006). *Spécificité des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'Aides Spécialisées à Dominante Pédagogique (ASDP) en Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED)* (Thèse de doctorat). Université de Rouen, Rouen.

Leuchter, M. (2009). *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung*. (S.l.) : Waxmann Verlag.

Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin : Authentik.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, *23*(2), 175–181.

Little, D. (2000). Learner autonomy and human interdependence: Some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. Dans B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Éds), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (pp. 15–23). Harlow : Longman.

Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *1*(1), 14–29.

Macaro, E. (2008). The shifting dimensions of learner autonomy. Dans T. Lamb & H. Reinders (Éds), *Learner and teacher autonomy. Concepts, realities, and responses* (pp. 43–62). Amsterdam, Philadelphie : John Benjamins Publishing Company.

Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A., & Son, J.-B. (2004). Teaching a foreign language: one teacher's practical theory. *Teaching and Teacher Education*, *20*(3), pp. 291–311.

McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., … Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, *35*(1), 69–86.

McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. Dans B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Éds), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (pp. 100–10). London : Longman.

Meirieu, P. (1994). Méthodes pédagogiques. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Nathan Université : Paris.

Mencacci, N. (2007). Les ingéniosités de l'instant comme objet d'analyse des pratiques professionnelles? Communication présentée au Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg. Repéré à aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Nicole_MENCACCI_392.pdf

Murray, G. (2014a). *Social dimensions of autonomy in language learning*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Murray, G. (2014b). The social dimensions of learner autonomy and self-regulated learning. *Studies in Self- Access Learning Journal*, *5*(4), 320–341.

Murray, G., Fujishima, N., & Uzuka, M. (2014). The semiotics of place: Autonomy and space. Dans G. Murray (Éd.), *Social Dimensions in Language Learning* (pp. 81–99). Basingstoke : Palgrave Macmillan. Repéré à www.researchgate.net/profile/Garold_Murray/publication/270584227_The_Social_Dimensions_of_Learner_Autonomy_and_Self-Regulated_learning/links/54af88d30cf21670b35a7970.pdf

Mynard, J. (2006). Measuring learner autonomy: Can it be done? *Independence-Newsletter of the IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group*, *37*, 3–6.

Nakata, Y. (2011). Teachers' readiness for promoting learner autonomy: A study of Japanese EFL high school teachers. *Teaching and Teacher Education*, *27*(5), 900−910.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS [En ligne] Théories et recherches*.
Repéré à http://sociologies.revues.org/993

Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. Dans P. Benson & P. Voller (Éds), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 192−203). London : Longman.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know* (1re éd.). U.K. : Wadsworth Publishing Co Inc.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : A. Colin.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307−332.

Paquay, L., & Wagner, M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans M. Altet, L. Paquay, É. Charlier, & P. Perrenoud (Éds), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* . Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, (36), 131−162.

Perrenoud, P. (2003). Pour ou contre la gravitation universelle ? Le constructivisme n'est ni un dogme, ni une mode. *Résonances*, (3), pp. 7−9.

Perrenoud, P. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil. Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. Dans *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances.* (pp. 79 − 93). Bruxelles : De Boeck.

Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : Presses universitaires de France.

Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses universitaires de France.

Poisson, D. (2003). Modélisation des processus de médiation – médiatisation : vers une biodiversité pédagogique. *Notions en Questions - Médiation, médiatisation et apprentissages*, (7).

Porcher, L. (1981). «Les chemins de la liberté». Dans André, B. (dir.). (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères,* Paris : Didier / Hatier.

Poteaux, N. (2000). Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions. *Les Langues Modernes*, (3), 8−11.

Poteaux, N. (2010). Histoire d'une innovation et trajectoires d'acteurs. Dans *Enjeux et dilemnes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas* (pp. 41−65). Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.

Poteaux, N. (2014). Les langues étrangères pour tous à l'université : regard sur une expérience (1991-2013). *Les dossiers des sciences de l'éducation* (32), 17−32.

Poteaux, N. (2015). L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. 34*(1), 27−45.

Prince, P. (2009). Un ménage à trois fragile : autonomie, motivation et apprentissage dans un centre de langues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (40), 71−88.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, (347), 37−40.

Reinders, H., & Lázaro, N. (2011). Beliefs, identity and motivation in implementing autonomy. The teacher's perspective. Dans G. Murray, X. Gao, & T. Lamb (Éds), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning* (pp. 125−142). Bristol : Multiligal Matters. Repéré à http://innovationinteaching.org/publications-beliefs-identity-and-motivation/

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans *Handbook of research on teacher education* (pp. 102−119). New York : Macmillan, Prentice-Hall International.

Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. Dans V. Richardson (Éd.), *Handbook of research on teaching*. Washington, D.C., États-Unis d'Amérique : American Educational Research Association.

Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues: vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Rivens Mompean, A. & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation? *Les cahiers de l'Acedle*, *6*(1), 221−245.

Rivens Mompean, A. (2004). Parcours d'apprentissage dans un Centre de Ressources en Langues : pour aller vers l'autonomie ? Communication présentée au Journée d'étude de SPIRAL : Parcours en Centre de Langues, Strasbourg, Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00194272

Rivens Mompean, A., & Scheer, R. C. (2003). Le Centre de Ressources en Langues : de l'outil satellite au dispositif intégré. *ASp. la revue du GERAS*, (41-42), 125−141.

Rix, G. (2005). Typologie des actes de jugement de l'arbitre de rugby expérimenté. *Science et Motricité*, (56).

Rix, G., & Biache, M.-J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif : une méthodologie de la constitution de l'expérience. *Intellectica*, *1*(38), 363−396.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches*. Saint-Laurent (Québec), Canada : ERPI

Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? Dans I. McGrath, T. Lamb, & B. Sinclair (Éds), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (pp. 4−14). Harlow : Longman.

Smith, R. C. (2003). Pedagogy for autonomy as (becoming-) appropriate methodolgy. Dans D. Palfreyman & R. C. Smith (Éds), *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives* (Palgrave Macmillan, pp. 129−146). Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. Houndmills, Royaume-Uni. : Palgrave Macmillan.

Spear, G. E., & Mocker, D. W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quaterly*, (35), pp. 1−10.

Thavenius, C. (1999). Teacher autonomy for learner autonomy. Dans S. Cotteral & D. Crabbe (Éds), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (pp. 163−166). Francfort : Peter Lang.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: méthode élémentaire*. Toulouse, France : Octarès.

Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *22*(3), 467–502.

Trebbi, T. (2008). Freedom - A prerequisite for learner autonomy? Dans *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities and responses*, *1* (pp. 33−46). Amsterdam : John Benjamins B.V.

Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation: pour apprendre autrement*. Montréal, Canada : les Presses de l'Université de Montréal.

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation, 2e édition* (2e édition). Bruxelles : De Boeck.

Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, *17*(2), 156−171.

Vergnaud, G. (1995). Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? Dans *Savoirs et savoir-faire :* (pp. 5-20). Paris, France : Nathan pédagogie, impr. 1995.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris, France : ESF éd.

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : Esf éditeur.

Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, France : ESF éd.

Vieira, F. (2009). Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities: Making our dream come true? *Innovation in Language Learning and Teaching*, *3*(3), 269−282.

Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning? Dans P. Benson & P. Voller (Éds), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 93 − 98). London and New York : Longman.

Woods, D., & Çakır, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, *39*(3), 381-390.

INDEX DE L'ICONOGRAPHIE

FIGURE 1 — COMPILATION DE DÉFINITIONS DU TERME «POSTURE» page 30
FIGURE 2 — ÉLÉMENTS ET PROCESSUS EN JEU DANS LA PENSÉE ENSEIGNANTE page 44
FIGURE 3 — LES TROIS DIMENSIONS DE L'AUTONOMIE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES SELON BENSON page 50
FIGURE 4 — L'AUTONOMIE D'APPRENTISSAGE - CONCEPTS CONSENSUELS page 51
FIGURE 5 — DIFFÉRENTES APPROCHES POUR FAVORISER L'AUTONOMIE DANS L'APPRENTISSAGE DES LANGUES page 52
FIGURE 6 — MODÉLISATION DE L'AUTONOMIE DE L'ENSEIGNANT page 58
FIGURE 7 — TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ENSEIGNANTES ET GROUPES D'ÉTUDIANTES IMPLIQUÉES DANS LA RECHERCHE page 67
FIGURE 8 — APERÇU DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE page 70
FIGURE 9 — RÉTROACTION VIDÉO - CONSIGNES POUR L'ENSEIGNANTE page 82
FIGURE 10 — TABLEAUX RÉCAPITULATIFS DES RÉPONDANTES page 92
FIGURE 11 — TABLEAU DES VERBES DE CODAGE, DOMAINES D'INTERVENTION ET PRÉSENCES page 99
FIGURE 12 — EN-TÊTE DE LA GRILLE DE CODAGE page 101
FIGURE 13 — DEGRÉ DE CONSENSUS DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE page 105
FIGURE 14 — DÉCOMPTE DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE page 105
FIGURE 15 — CONSENSUS GLOBAL POUR LE QUESTIONNAIRE page 108
FIGURE 16 — REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DES FRÉQUENCES D'UTILISATION DES VERBES POUR LE CODAGE page 175
FIGURE 17 — RÉPARTITION MOYENNE DES GESTES PROFESSIONNELS PAR TYPE DE PRÉSENCE page 178
FIGURE 18 — DOMINANTES DES PRÉSENCES CHEZ LES ENSEIGNANTES page 179
FIGURE 19 — RÉPARTITION DES VERBES DOMINANTS POUR LA PRÉSENCE PÉDAGOGIQUE page 179

GLOSSAIRE

Le but de ce glossaire n'est pas de proposer des définitions définitives et univoques des termes employés dans le présent travail, mais de préciser les acceptions dans lesquelles les termes sont utilisés. Elles sont souvent prises des auteurs invoqués dans la thèse et reprises mot pour mot des références précisées.

Auto-efficacité
L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les évènements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (human agency). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés. (Carré 2003, p. 77)

Autonomie / Autoformation / Dispositif d'autoformation
L'autonomie est une capacité individuelle
L'autoformation est un modèle d'apprentissage
Le dispositif d'autoformation est un dispositif de formation conçu pour favoriser le développement de l'autonomie

Autonomy
Human beings are autonomous in relation to a particular task when they are able to perform the task (i) without assistance (ii) beyond the immediate context in which they acquired the knowledge and skills on which successful task performance depends, and (iii) flexibly, taking account of the special requirements of particular circumstances.
(Little 1997, p. 94)

Autoformation institutionnelle
L'autoformation institutionnelle peut être définie comme une « proposition formative » qui repose sur une « logique d'apprentissage » et vise à faciliter les apprentissages autonomes.
(Gremmo 2007)

Autonomisation
L'autonomisation est le développement de la capacité d'apprendre de l'apprenant.
(Holec 1990, p. 77)

Congruence
« Congruent, non congruent : cette notion vient de la PNL et désigne le fait que l'expression verbale et les signes non-verbaux (gestuelle, mimique, expression…) manifestés par la personne sont en accord ou au contraire discordants. »
(Vermersch 2011, p. 189)

Conscience irréfléchie / pré-réfléchie / réfléchie
« La conscience a une propriété fondamentale de réflexivité : en tant que s'ignorant soi-même, elle est conscience irréfléchie ou, comme nous l'utilisons, pré-réfléchie (cf. Husserl, Sartre) ; en tant que conscience du fait d'être conscience de quelque chose, elle est conscience réfléchie ; enfin, en tant que conscience réfléchie de la conscience, elle est conscience suréfléchie (cf. Misrahi). » (Vermersch 2011, p. 189)

Entretien d'explicitation
« Si par action, je désigne la réalisation d'une tâche, l'entretien d'explicitation vise à la description du déroulement de cette action, telle qu'elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle. » (Vermersch 2011, 18)
« L'entretien d'explicitation est tout entier tourné vers la verbalisation de l'action effectivement accomplie, effectivement vécue lors d'une occurrence singulière par la personne qui en parle. » (Vermersch 2011, p. 185)

Entretien d'explicitation de l'action en re situ subjectif
L'entretien d'explicitation de l'action en re situ subjectif est une méthode de verbalisation de l'action par l'acteur lui-même. Elle s'appuie sur la réminiscence de l'action stimulée par un enregistrement vidéo effectué à l'aide d'une caméra fixée près de l'œil, de manière à saisir le point de vue de l'acteur.
« Ainsi, elle est désignée par l'expression : entretien en re situ subjectif car elle tente de conduire l'acteur à expliciter son vécu en le re-situant, a posteriori, au plus près de son point de vue au moment de l'événement. »
(Rix et Biache 2004)

Espace personnel d'apprentissage (EPA) imposé / choisi / construit
Toute configuration éducative (formelle, informelle, non formelle, médiatisée ou non, en « présentiel », à distance ou hybride, etc.) induit, en corollaire, l'existence d'un environnement personnel d'apprentissage, du moins lorsque l'on se place du point de vue du sujet en formation. […]
Nombre de chercheurs s'accordent à dire que certaines dimensions externes ou environnementales permettent de favoriser l'autodétermination et l'autorégulation tandis que d'autres les entravent ; par conséquent elles peuvent influer sur les conduites autodirigées […]
L'environnement « imposé » recouvre des contextes qui laissent peu de choix au sujet quant à la manière dont il peut agir en conséquence. En contexte éducatif, l'environnement imposé correspond à un dispositif hétéro-structuré exerçant un fort contrôle pédagogique sur les conditions d'apprentissage ; l'apprenant n'a pas vraiment de marges de manœuvre
pour en modifier ou en faire évoluer la structure organisationnelle et technico-pédagogique (Jézégou, 2005). […]

L'environnement « choisi » découle, quant à lui, de la décision que le sujet prend face à plusieurs options possibles, cela au plan professionnel, social, amical ou encore éducatif. En formation, l'environnement « choisi » peut résulter du choix opéré par l'apprenant entre plusieurs organismes ou établissements (prestataires de formation), cursus universitaires, modalités de formation (en présentiel, à distance ou mixte), etc. […]
Si l'environnement est « choisi » par l'apprenant lui-même, cela ne présuppose pas pour autant que ce dernier puisse modifier ou en faire évoluer la structure. […]
Le troisième et dernier type d'environnement est qualifié de « construit ». Selon la théorie sociale cognitive, les sujets ne sont pas uniquement situés dans un environnement ou un espace social. Ils participent également à la construction de ce dernier par des efforts personnels. En formation, l'environnement d'apprentissage peut être « construit » conjointement par l'apprenant et les formateurs (ou enseignants) par l'élaboration de parcours individualisés de formation et la costructuration des situations d'apprentissage, chacune des parties en présence disposant de ses propres ressources et contraintes. Il peut aussi être construit avec les pairs notamment dans le cadre d'un projet collectif en développant une démarche de coopération ou de collaboration visant un but partagé.
(Jézégou 2014)

Étude de cas / Étude de cas croisée
L'étude de cas est une recherche qui « tente de mettre en évidence des traits généraux, sinon universels, à partir de l'étude fouillée et détaillée d'uns seul cas, qu'il s'agisse d'un individu ou d'une situation.
Une étude de cas est dite simple lorsqu'elle porte sur un cas unique ou lorsque différents cas sont étudiées pour eux-mêmes isolément les uns des autres. On parlera d'études de cas croisées (ou cas multiples) lorsque les catégories qui permettent l'analyse d'un cas sont comparées à celles qui sont utilisées dans d'autres cas. La comparaison des cas permet, non pas de généraliser, mais d'abstraire les éléments communs et d'identifier les particularités. Le croisement permet de valider les facteurs généraux propres à certaines conditions que l'on peut mettre en évidence par le recoupement des cas.
(Van Der Maren 1996, p. 238)

Habitus
Bourdieu (1972, 1980), après Aristote et Saint Thomas (Héran, 1987 ; Rist, 1984), définit l'habitus comme la « grammaire génératrice « des pratiques d'un acteur, autrement dit comme un « système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme « (Bourdieu, 1972 pp. 178-179, cité par Perrenoud 2001)

Médiation
« L'ensemble des processus par lesquels une personne (ou un groupe de personnes) s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour lui faciliter l'apprentissage »
(Belisle 2003)

Métacognition
« La métacognition, c'est le fait d'effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage et d'interroger, de l'extérieur en quelque sorte, avec l'aide de ses pairs, de ses maîtres et des supports culturels nécessaires, la dynamique même de transfert de connaissance. C'est une manière de travailler sur ce transfert en n'étant plus dans le processus mais face à un processus. » (Meirieu 1996, p. 104)

Motivation
Motivation, n. f., mouvement poussant un sujet à s'engager dans une action ou à entreprendre un apprentissage ; ce mouvement est supposé venir «de l'intérieur» et est souvent considéré comme un préalable pour effectuer une action ou un apprentissage ; on affirme ainsi qu' «il faut être motivé pour»...
Petit dictionnaire pédagogique de Meirieu
www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm

Position de parole
« Au moment où le sujet s'exprime, il entretient un certain rapport avec ce dont il parle. Ce rapport peut être plus ou moins proche, vivant, incarné ou au contraire non impliqué. L'entretien d'explicitation vise une position de parole incarnée. Pour cela, des indicateurs verbaux et non verbaux, sont définis de manière à diagnostiquer l'état de cette position de parole. Des techniques de guidage, qui permettent d'aider le sujet à s'exprimer de cette manière existent. »
(Vermersch 2011, p. 209)

Position de parole impliquée ou incarnée
« La seconde position de parole pourrait être qualifiée d'impliquée, au sens où le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation. En conséquence, il en parle en tant que situation singulière, il restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu. De ce fait, les dimensions sensorielles et affectives sont présentes. Ce caractère d'une pensée reliée à l'expérience me conduira à utiliser le terme de pensée « incarnée » et de position de parole incarnée, en reprenant ici intentionnellement le vocabulaire de Varela, Rosch et Thomson quand ils discutent de la relation du sujet à son expérience.
Dans cette position de parole, au moment où il s'exprime le sujet est en évocation du vécu de la situation.
Cela se traduit, dans le langage spontané, par l'impression de revivre cette situation, de la retrouver, d'entrer en contact avec elle, etc. […] Autrement dit, dans cette position de parole, le sujet accorde plus d'attention à ce à quoi il accède en interne, c'est-à-dire ce qu'il se représente (évocation) de la situation passée, qu'à la relation avec le formateur ou l'enseignant »
(Vermersch 2011, p. 57)

Postulat méthodologique
La recherche exploratoire a pour but de générer des hypothèses, c'est-à-dire d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées. , quelles structures peuvent y être construites. Elle cherche à voir quels énoncés pourraient être formulés à propos d'un objet problématique. Pour ce faire, elle pose au départ un postulat méthodologique, parfois présenté comme une hypothèse méthodologique. On ne sait pas à l'avance s'il donnera quelque chose, mais on doit provisoirement l'admettre comme valable pour au moins l'essayer.
(Van Der Maren 1996, p. 191)

Pratique
Dans l'analyse de pratiques, la pratique c'est la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité.
(Altet 2000, p. 32)

Rubrique
En analyse qualitative thématique, « la rubrique renvoie à ce dont il est question dans l'extrait du corpus faisant l'objet de l'analyse, mais ne renseigne en aucune façon sur ce qui a été dit à ce propos ».
Paillé et Mucchielli 2012, p. 18

Schème
Vergnaud (1990, 136) appelle schème « l'organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée ». Ce qui est très proche de la classique définition piagétienne : « Nous appellerons schèmes d'action ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action » (Piaget, 1973, 23-24 cité dans Perrenoud 2001).

Stratégies d'apprentissage
Learning processes which are consciously selected by the learner
(Cohen cité par Benson 2011b, p.96)

Stratégies cognitives
Les stratégies cognitives concernent les opérations planifiées et coordonnées qui permettent la réalisation des démarches cognitives.
(Tardif 1997, p.19)

Stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives, pour leur part, concernent la gestion et la régulation de ses propres démarches cognitives ainsi que le contrôle des facteurs affectifs reliés à ces démarches. […] Ces dernières stratégies concourent à ce que les élèves gèrent personnellement leurs démarches cognitives et leur degré d'engagement affectif dans la tâche. Elles sont à la base de l'autorégulation.
(Tardif 1997, p.19)

Thème

En analyse qualitative thématique, « un thème est un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications su la teneur du propos. ».
(Paillé et Mucchielli 2012, p. 242)

Traces

Les traces sont des indices matériels plus ou moins permanents produits par l'activité.
(Vermersch 2011, p. 20)

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE page 9
QUESTIONS DE RECHERCHE INITIALES page 13
QUESTIONS DE RECHERCHE COROLLAIRES page 14
DÉROULÉ DES CHAPITRES page 14

PARTIE 1
CONTEXTE
DE LA RECHERCHE
ET
CADRE THÉORIQUE page 15
CHAPITRE 1
Contexte : les Centres de Ressources en Langues (CRL)
de l'Université de Strasbourg page 17
1.1 Les CRL de l'Université de Strasbourg page 17
1.2 Le contexte de création page 17
1.3 Les principes fondateurs du dispositif CRL page 19
1.4 Une ingénierie originale et complexe page 20
1.4.1 Un choix institutionnel audacieux :
celui de l'innovation pédagogique à grande échelle page 21
1.4.2 L'environnement : espaces et ressources page 22
LES ESPACES page 23
LES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES page 24
1.4.3 Le parcours, le suivi et l'évaluation des étudiants page 25
1.4.4 Les acteurs page 26
LES ÉTUDIANTS page 26
LES ENSEIGNANTS page 27
LES ACTEURS INSTITUTIONNELS page 28

CHAPITRE 2

Cadre théorique page 29
2.1 La notion de posture : usages et proposition de définition page 29
2.1.1 Le terme « posture » dans l'usage commun page 30
2.1.2 Les usages dans le domaine des sciences de l'éducation et de la sociologie de l'éducation page 32
POSTURE ET RAPPORT À SOI EN TANT QU'ENSEIGNANT page 33
POSTURE ET RAPPORT AU MÉTIER page 34
POSTURE ET RAPPORT AUX SAVOIRS page 36
POSTURE ET RAPPORT À L'AUTRE EN TANT QU'APPRENANT page 37
POSTURE ET RAPPORT À L'ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE page 38
2.1.3 La posture professionnelle enseignante : proposition de définition page 39
2.2 La notion de croyances et l'articulation croyances/pratiques page 40
2.2.1 La pensée enseignante page 40
2.2.2 L'articulation entre croyances et pratiques page 45
2.3 L'accompagnement du développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues en contexte institutionnel page 46
2.3.1 L'autonomie dans l'apprentissage des langues en milieu institutionnel page 47
LA THÉORIE page 47
LES APPROCHES page 52
2.3.2 Le processus d'autonomisation en situation d'enseignement/apprentissage page 53
LE PROCESSUS D'AUTONOMISATION page 53
LE PROCESSUS D'AUTONOMISATION DU CÔTÉ DES APPRENANTS page 54
LE PROCESSUS D'AUTONOMISATION DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS page 55
2.3.3 L'autonomie de l'enseignant page 57

PARTIE 2
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

page 59

CHAPITRE 3
Épistémologie de recherche page 61

3.1 Une recherche qualitative/interprétative à visée exploratoire page 61

3.2 Une étude de cas croisée relevant de la théorie ancrée page 62

CHAPITRE 4
Participants page 65

4.1 L'échantillonnage page 65

4.2 L'anonymation page 66

CHAPITRE 5
Recueil de données page 69

5.1 Le questionnaire page 69

5.2 L'explicitation de l'action par rétroaction vidéo en re situ subjectif page 76

5.2.1 Le choix de la méthodologie page 76

5.2.2 L'explicitation de l'action page 77

5.2.3 La rétroaction vidéo pour une explicitation stimulée page 77

5.2.4 L'explicitation en perspective subjective située (ou re situ subjectif) page 78

5.3 L'organisation et la conduite des explicitations stimulées en re situ page 79

5.3.1 Le filmage page 79

5.3.2 Le matériel utilisé : du matériel léger page 79

5.3.3 Une prise de vue en vision subjective page 80

5.3.4 La mise en œuvre des entretiens d'explicitation en re situ page 81

5.3.5 Le déroulement des explicitations page 81

5.4 La transcription des données verbales page 84

5.4.1 Le choix d'une norme de transcription page 85

5.4.2 L'anonymation du corpus page 88

PARTIE 3
ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

page 89

CHAPITRE 6
Analyse des données page 91

6.1 Analyse des questionnaires page 91

6.2 Analyse des explicitations de l'action en re situ subjectif page 94

6.2.1 L'organisation du verbatim page 95

6.2.2 Le repérage des digressions page 96

6.2.3 Le codage des gestes professionnels page 97

6.2.4 Des catégories aux rubriques page 98

6.2.5 La grille de codage page 101

CHAPITRE 7
Résultats et perspectives page 103

7.1 Les questionnaires page 103

7.1.1 Quelques statistiques page 103

7.1.2 Analyse page 104

7.1.3 Synthèse de l'analyse des questionnaires page 111

7.2 Les monographies page 115

7.3 Synthèse des résultats : croisement des monographies page 173

7.3.1 Synthèse des monographies page 173

LA POSTURE DÉCLARÉE page 173

LA POSTURE INCARNÉE page 174

7.3.2 Gestes pédagogiques page 174

7.3.3 Présences page 178

7.3.4 La stabilité des postures en termes de congruence des postures déclarée et incarnée page 182

7.3.5 Singularités des enseignantes : limites de l'étude page 183

7.4 Pistes de réflexion page 184

7.4.1 Une étude longitudinale des postures page 184

7.4.2 Une étude parallèle posture de l'enseignante / trajectoire de l'apprenante page 185

7.4.3 La réflexion sur l'accompagnement des étudiantes comme tremplin pour le développement professionnel page 186

7.4.4 Un outil pour le développement professionnel des enseignantes page 187

CONCLUSION GÉNÉRALE page 191

BIBLIOGRAPHIE page 195
INDEX DE L'ICONOGRAPHIE page 207
GLOSSAIRE page 211
TABLE DES MATIÈRES page 219

ANNEXES PAPIER page 227
ANNEXES NUMÉRIQUES (sur un CD-rom joint)

ANNEXES

Annexe papier 1 Réaménagement du CRL de la Faculté des Sciences de la vie en 2013

Annexe papier 2 Les stratégies d'apprentissage (Oxford 1990)

Stratégies directes	Mnémotechniques	Mémorisation
	Cognitives	Pratique de la langue
		Émission-réception de messages
		Analyse
		Raisonnement
		Compréhension
	Compensatoires	Contournement des manques / Périphrases, Intuition
Stratégies indirectes	Métacognitives	Concentration
		Sélection
		Organisation
		Planification
		Auto-évaluation
	Sociales	Questionnement (explication, vérification, correction)
		Interaction / Coopération (avec des pairs et des experts)
		Empathie (Interculturalité, ouverture aux autres)
	Affectives	Réduction de l'anxiété (relaxation, musique, rire)
		Confiance en soi/Image de soi (attitude positive, prise de risque, satisfaction)
		Prise en compte des émotions (écouter/parler de ses émotions, journal de bord)

Annexe papier 3

Appels à participation adressés à l'ensemble des enseignants des

Premier message

Cher.es collègues,
C'est dans le cadre de ma thèse que je vous contacte parce que le moment pour moi d'aller sur le terrain, et donc de vous solliciter, est arrivé…
Je travaille sur le rôle des enseignants de langues en CRL et je vise à décrire la variété des postures et pratiques. Cette étape de mon travail de terrain consiste à recueillir le témoignage d'enseignants sur leurs pratiques. Dans le but de rester aussi fidèle que possible aux réflexions, motivations, pensées etc. de chacun, j'ai choisi de construire ma recherche sur ce que les enseignants eux-mêmes disent de leurs pratiques et non sur une observation de ce qu'ils font par un tiers. Matériellement, cela se concrétisera par l'enregistrement vidéo d'une séance en CRL d'environ 1h que l'enseignant concerné.e visionnera et commentera personnellement, dans la foulée ou peu après. Le matériel utilisé sera très léger : une toute petite caméra (5cmx2x2) que les participant.es porteront sur eux/elles ; il n'y aura donc pas d'équipe de tournage, et vous ne serez pas à l'image.

Ma sollicitation s'adresse à celles et ceux d'entre vous dont les services répondent aux « critères » suivants :
Enseignants d'anglais et d'allemand
Une séance en CRL
Avec des étudiants de L1, éventuellement de L2
De préférence un mercredi, jeudi ou vendredi
Entre les vacances de février et celles de printemps (5 mars – 18 avril)

Vous pouvez me contacter par mail ou par téléphone ~~(06 70 11 66 90 ou 03 88 69 72 34).~~
Je compte sur vos réponses enthousiastes d'ici la rentrée :) ou dans les tout premiers jours de la rentrée.

Merci à toutes et tous, et bonnes vacances !
Pia

Second message

Cher.es collègues,je remercie celles et ceux qui ont accepté (ou presque accepté ;) de s'accocier à mon travail de recherche et me rejouis de notre collaboration à venir.
Ma petite équipe n'étant pas encore complète et dans l'espoir qu'elle soit aussi diversifiée que possible (langues et CRLs), je me permets de renouveler ma sollicitation auprès de vous tous.
Suite aux discussions que j'ai eues avec certain.es, il semblerait que les groupes de L1 soient plus appropriés pour une observation de travail en CRL que les L2 qui travaillent actuellement sur des projets.

Je voudrais aussi préciser que mon travail ne vise pas à une recherche de "bonnes" pratiques, mais à une description de la diversité des pratiques au sein d'un même dispositif. N'hésitez pas à me contacter si vous avez des questions ou des hésiations, je peux aussi passer chez vous pour discuter de vive voix.
Je vous remercie de me faire part de votre décision ces jours-ci afin que je puisse rapidement élaborer un calendrier des visites à caler avant les prochaines vacances.

Merci encore et bonne fin de semaine

Pia

PS en doc joint un photo de la petite caméra que nous utiliserons

Annexe papier 4 Caméra embarquée et auto-collant « ne pas filmer »

Annexe papier 5 Conventions de transcription

Groupe d'Études sur les Données Orales

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION (GEDO / GARS)

• Transcription en orthographe (avec fidélité à l'orthographe du morphème, même s'il y a infraction à la norme ex : les conseils nationals.)
• Aucun signe de ponctuation.
• Majuscule sur les noms propres et sur chacun des mots composant un titre.
• Onomatopées transcrites selon l'orthographe du dictionnaire ex : euh, hum (*cf.* l'inventaire)
• Les sigles sont ponctués quand on lit les lettres isolément (S.N.C.F.), non ponctués lorsqu'il s'agit d'un acronyme (CROUS). Le sens des sigles est précisé.

• **Conventions générales :**

+	pause courte
+ +	pause moyenne ou longue
/ / /	interruption assez longue du discours (à justifier en note)
X	syllabe incompréhensible
XXX	suite de syllabes inaudibles ou non orthographiables (dans ce dernier cas, une note fournit la transcription phonétique)
<u>oui</u> <u>d'accord</u>	séquences qui se chevauchent (chaque énoncé est souligné)
un mi-	amorce de mot
soit° ils partent°	prononciation appuyée d'un schwa ou de la consonne finale

Les répétitions de formes (*ça ça, nous nous, vous vous, elle elle*) quand elles peuvent prêter à une double interprétation seront commentées en note (double marquage ou bribe).

• **Notation des liaisons**
On notera par le signe = (avec une espace avant et après) les liaisons chaque fois que l'usage actuel laisse la liberté de réalisation. Cela touche les contextes suivants :
- à droite du verbe conjugué
ils en ont = acheté, c'est = à Paris, ce qu'ils ont = eu
- à droite du nom
les enfants = italiens
- après certaines prépositions, conjonctions, etc. :
après = elle, avant = une seconde, quand = il arrive

Le même signe avec appel de note 2 servira à indiquer une liaison inhabituelle :
les quatre = amis[2] 2 /katrzami/

• **Notation de l'absence de liaison**
On notera par le signe • l'absence d'une liaison considérée comme grammaticale. Dans les exemples suivants, ce serait le cas avant le nom :
trois • amis, les autres • enfants,

Multi-transcriptions

(d'accord, d'abord)	multi-écoute (hésitation entre plusieurs séquences)
(d'accord, Ø)	hésitation quant à la présence d'une séquence sonore
il(s) chante(nt) (ces, ses) on (n') a pas	multi-graphies (alternances orthographiques)

© GEDO / 1996

Notes

Les notes libres commenceront à partir de 1.

cette personne^{G}	l'appel de note G concerne les faits de prosodie : rattaché à un élément, regroupement, construction interrompue.
quelque^{P}	l'appel de note P concerne les faits de prononciation :

il^{P} -> /i/
il y a^{P} -> /ja/
tu as^{P} -> /ta/

il a^{R}	l'appel de note R signale des rires.
c'est vrai^{Q}	l'appel de note Q indique une interrogation non marquée morphologiquement.
alors^{5}	les numéros servent pour les autres phénomènes

• Conventions typographiques :

Ne pas laisser d'espace entre le mot et :	Laisser un espace :
l'appel de note (petit^{2})	avant et après • (trois • années)
° (en fait°)	avant et après = (beaucoup = à faire)
: (il part:)	avant et après + (il répond + + à)
- (il pré- il préfère)	après la virgule /était, a été/

• Inventaire des onomatopées

Voici quelques éléments souvent utilisés dans les corpus, dont la transcription a été harmonisée. De façon arbitraire, la lettre "h" est placée en position finale (*ah*, *oh*, etc.)

ah	ahi	aïe
bah	bé	ben
bien	beurk	eh
eh bien	eh ben	etc.
euh	hum	mh
oh	O.K.	ouah
ouais	ouf	ouh
pff	psst	ts
tth		

• Conventions de mise en page (pour la version pleine page) :

- 16 lignes à la page, en double interligne.
- Marge de 3,5 cm à gauche, à droite et en haut; 5 cm en bas.
- Numérotation des pages en haut, au centre.
- Mention du locuteur à la marge; les locuteurs sont numérotés en fonction des prises de parole L1, L2... En cas d'incertitude entre L1 et L2 on notera *L1 ou L2*.
- Début du texte à 2 cm de la marge.
- Titre courant en en-tête en haut, à droite. Exemple : GRE.96 - Corpus ARCHITECTE

© GEDO / 1996

Annexe papier 6 Grille de codage E5

épisodes	Verbatim **E5** nettoyé et balisé en épisodes	non codé : 0 anticipa° : a c d cl di	Indices situationnels	Gestes professionnels / Modalités d'intervention	Domaines de (non) intervention
0	**Introduction**				
	E5 donc E5 on est le jj mm 2014 on est au C.R.L.2 ce sont aujourd'hui on accueille les deuxièmes années de maïeutique sages-femmes donc modalités d'évaluation du groupe donc qu'qu' on a c'est comme avec les MED 2 on avait une première évaluation à quatre ou cinq on était en fait groupe de cinq et puis la deuxième se sera un entretien individuel à la fin du semestre quoi L1 sur le parcours ouais où elles présenteront le parcours E5 oui voilà ouais donc elles ont eu c'est leur septième semaine aujourd'hui donc elles n'ont pas eu anglais au C.R.L. avant donc elles découvrent encore et ça suit donc une séance d'évaluation à cinq où on a un peu fait un bilan de ce qu'ils faisaient on leur a donné des conseils et puis voilà L1 et elles auront en tout douze séances onze séances [Q] E5 onze parce qu'il y en a deux à trois mais a priori oui c'est vingt-quatre heures L1 d'accord donc on est plutôt dans le deuxième tiers du parcours et c'est leur premier semestre et donc elles sont relativement novices dans le système [Q] E5 oui absolument L1 voilà ça c'était la première chose //E5_2// L1 O.K.				
1	**Étudiante dossier**				
*	E5 ouais d'accord c'est bon ben là on est dans le couloir [R] et je suppose que je m'apprête à aller quelque part ouh c'est un peu bas du coup [R] oui donc je parle en même temps L1 elle t'a interpellée là E5 oui oui ben non j'ai vu qu'elle me regardait avec un document et alors je lui dis oui vous avez l'air d'avoir besoin de moi	0	J'ai vu	repère propose son aide	di di

	et en fait suite à l'évaluation de la semaine dernière elle devait me montrer son dossier parce qu'elle elle ne l'avait pas L1 d'accord E5 donc là on regarde un peu ce qu'elle a fait L1 pendant le semestre Q E5 oui voilà je dis bien que bon faudrait un peu mettre identifier la date et tout dans son dossier c'est pas très clair et on on regarde un peu ce qu'elle fait et je lui disais que elle pourrait avoir un peu plus de choses dans son log qu'il faut éviter les longues listes un peu mais c'est pour ça qu'elle avait surligné en en rose tout ce qu'elle va essayer de de garder en fait donc c'était l'idée de lui dire comment un peu faire pour améliorer son dossier quoi L1 oui quel genre de conseils tu lui donnes E5 ce que c'était juste pour voir si elle se souvenait un peu du vocabulaire c'était clamping of what of the cord et donc moi j'aime bien prendre n'importe quelle occasion pour essayer de les faire parler quoi parce que quelque part je pense que c'est la compétence que j'encourage le plus chez les gens l'oral je me rends compte de plus en plus que c'est ce que je fais le plus avec les étudiants quoi et je lui ai demandé un peu ouais ce que comment elle avait travaillé parce qu'elle avait utilisé oui le dossier du C.R.L. mais je vois plus trop ce qu'elle a fait alors L1 c'est plutôt un petit peu l'enjeu tu vois de de votre interaction E5 ben c'est pour comprendre comment elle travaille pourquoi elle fait ces choix et essayer peut-être de l'orienter vers autre chose si il le faut là il fallait pas nécessairement c'était censé ce qu'elle faisait et tout L1 qu'est-ce-que tu veux dire par censé E5 ben ça paraissait logique	fait pratiquer C	je dis	évalue évalue suggère évalue fait pratiquer fait verbaliser évalue	d di d c c d d	

	elle avait une raison pour faire ce qu'elle a fait c'était pas fait n'importe comment dans le désordre donc ça allait être constructif pour elle L1 ouais E5 ce qu'elle allait faire quoi et là justement elle m'explique que que ça l'intéresse le le football et qu'elle fait des jeux en ligne et et puis elle joue avec ça avec son copain et c'est lui qui gagne tout le temps L1 elle elle t'explique ce qu'elle est en train de faire maintenant Q E5 ouais et ce qu'elle fait aussi en dehors			écoute	d	
	et puis moi j'aime bien aussi **toujours** essayer de faire un lien avec leur vie privée si on peut	promeut un climat détendu cl	toujours			
	et j'essaie **toujours** d'encourager les gens aussi à travailler ben à parler avec leur amis petit copain si ils ont un petit copain à manger ensemble en anglais ou faire la cuisine en anglais des choses comme ça	stimule d	toujours			
	là c'est pas ce que j'ai fait mais c'était juste pour l'encourager dans ce sens je corrige quelque fautes au passage + et sinon après qu'est-ce que je fais +			corrige	c	
	donc là je retourne vite fait pour pas oublier à la fin de noter qu'elle m'a montré son son dossier L1 oui E5 et puis après ben on X les petites languettes qui XXX L1 tu tu peux arrêter hein si tu si tu veux arrêter oui donc suite à son évaluation tu avais si je comprends bien E5 mh L1 tu lui avais demandé de te de t'apporter le dossier de travail E5 ouais L1 et donc là oui tu te notes E5 ouais	O		gère	di	

Annexe papier 7 Tableau statistique des résultats du questionnaire pour tous les répondants titulaires

Questionnaire: résultats pour l'ensemble des titulaires

Section 1 L'autonomie dans les apprentissages (AA)					
L'environnement	**Pas du tout** d'accord	**Pas** d'accord	Ne se prononce pas	**plutôt** d'accord	**Tout à fait** d'accord
6. L'AA se développe le mieux en dehors des salles de cours	1	5	6	10	1
15. L'AA ne peut pas se développer dans un contexte dirigé par l'enseignant		5	10	3	5
17. L'AA implique le rejet des méthodes traditionnelles centrées sur l'enseignant	1	9	6	4	3
28. Les environnements centrés sur l'apprenant sont idéaux pour le développement de l'AA	1	1	**3**	**10**	**8**
8. L'AA c'est apprendre sans enseignant	7	14	**3**	**1**	
24. L'AA c'est être totalement indépendant de l'enseignant	5	15	**2**		
18. L'AA ne peut pas se développer sans l'aide d'un enseignant	3	10	**3**	**3**	**4**
35. Les enseignants jouent un rôle important dans le développement de l'AA			**2**	**13**	**8**
Les éléments facilitateurs	**Pas du tout** d'accord	**Pas** d'accord	**Ne se prononce pas**	**plutôt d'accord**	**Tout à fait d'accord**
11. La confiance en soi		3	**4**	**10**	**6**

33. La motivation		1	**3**	**10**	**9**
7. L'implication de l'apprenant dans quoi apprendre				**10**	**13**
32. La capacité de l'apprenant à gérer son propre apprentissage		2	**2**	**13**	**6**
37. La capacité de l'apprenant à évaluer son propre apprentissage		1	**1**	**11**	**10**
2. Le travail indépendant			**2**	**11**	**10**
21 .Le travail indépendant en centre de ressources		1	**5**	**13**	**4**
31. L'utilisation de l'internet hors institution			**7**	**14**	**2**
3. Les tâches réalisées seul		2	**4**	**12**	**5**
30. Apprendre à travailler seul		4	**6**	**13**	
16. Apprendre des autres				**11**	**12**
19. La collaboration		1	**2**	**6**	**14**
25. La coopération			**3**	**9**	**12**
Comment développer l'AA	**Pas du tout** d'accord	**Pas** d'accord	**Ne se prononce pas**	**plutôt d'accord**	**Tout à fait d'accord**
4. Choisir comment travailler				**9**	**14**

14. Choisir les activités		1	**1**	**10**	**11**
22. Décider des modalités d'évaluation	2	3	**8**	**6**	**4**
27. Choisir les ressources			**4**	**8**	**9**
29. Apprendre à apprendre		1	**2**	**11**	**9**

Section 2
Souhaitabilité et faisabilité de l'autonomie des apprenants

	Pas souhaitable	Peu souhaitable	Plutôt souhaitable	Très souhaitable	Pas faisable	Peu faisable	Plutôt faisable	Très faisable
L'implication des apprenants dans le choix :								
38. Des objectifs	1	1	8	13	1	6	11	5
39. Des ressources		2	5	16		1	9	13
40. Des tâches et des activités		1	5	17		1	7	15
41. Des thématiques		1	4	18			5	18

42. Des modalités d'évaluation	3	3	8	9	4	8	10	1
43. Des méthodes d'enseignement	1	4	9	9	1	10	10	2
44. De l'organisation des salles de cours	1	4	7	11		8	10	5

Les apprenants ont la capacité de :

	Pas souhaitable	**Peu** souhaitable	**Plutôt** souhaitable	**Très** souhaitable	**Pas** faisable	**Peu** faisable	**Plutôt** faisable	**Très** faisable
45. Identifier leurs besoins			3	20	1	3	14	5
46. Identifier leurs forces		1	1	21		2	14	7
47. Identifier leurs faiblesses		2	21			3	14	6
48. Suivre leur progression			2	21		7	13	3
49. Évaluer leur propre apprentissage		1	2	20		9	11	3
50. Apprendre en coopération		1	2	20		2	9	12
51. Apprendre indépendamment			4	19		2	15	6

Section 3
Vos apprenants et votre enseignement

52. La plupart de mes étudiants sont plutôt autonomes

Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ne se prononce pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
	1	12	9	1
53. En général, je donne à mes étudiants l'occasion de développer leur autonomie d'apprentissage				
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ne se prononce pas	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
			12	11

Annexe papier 8 Tableau synthétique des résultats du questionnaire pour tous les répondants titulaires

Questionnaire : résultats synthétiques pour l'ensemble des enseignants titulaires ayant répondu

Très fort consensus ≥ 4/5 des enseignants (19 - 23 enseignants sur 23)
Fort consensus ≥ 3/4 des enseignants (17 - 18 enseignants sur 23)
Consensus ≥ 2/3 des enseignants (15 - 16 enseignants sur 23)
faible consensus ≈ 1 /2 (12 - 14 enseignants sur 23)
Avis partagé et/ou forte abstention

Section 1 L'autonomie dans les apprentissages (AA)			
L'environnement	**Pas** d'accord	Ne se prononce pas	**D'accord**
6. L'AA se développe le mieux en dehors des salles de cours	6	6	11
15. L'AA ne peut pas se développer dans un environnement dirigé par l'enseignant	5	10	8
17. L'AA implique le rejet des méthodes traditionnelles centrées sur l'enseignant	10	6	7
28. Les environnements centrés sur l'apprenant sont idéaux pour le développement de l'AA	2	3	18
8. L'AA c'est apprendre sans enseignant	21	3	1
24. L'AA c'est être totalement indépendant de l'enseignant	20	2	
18. L'AA ne peut pas se développer sans l'aide d'un enseignant	13	3	7

35. Les enseignants jouent un rôle important dans le développement de l'AA		2	21
Les éléments facilitateurs	**Pas** d'accord	Ne se prononce pas	**D'accord**
11. La confiance en soi	3	4	16
33. La motivation	1	3	19
7. L'implication de l'apprenant dans quoi apprendre			23
32. La capacité de l'apprenant à gérer son propre apprentissage	2	2	19
37. La capacité de l'apprenant à évaluer son propre apprentissage	1	1	21
2. Le travail indépendant		2	21
21 .Le travail indépendant en centre de ressources	1	5	17
31. L'utilisation de l'internet hors institution		7	16
3. Les tâches réalisées seul	2	4	17
30. Apprendre à travailler seul	4	6	13
16. Apprendre des autres			23
19. La collaboration	1	2	20

25. La coopération		3	21
Comment développer l'AA	**Pas** d'accord	Ne se prononce pas	**D'accord**
4. Choisir comment travailler			23
14. Choisir les activités	1	1	21
22. Décider des modalités d'évaluation	5	8	10
27. Choisir les ressources		4	17
29. Apprendre à apprendre	1	2	20

Très fort consensus ≥ 4/5 Fort consensus ≥ 3/4 Consensus ≥ 2/3 faible consensus ≈ 1 /2
Avis partagé et/ou forte abstention

Annexe papier 9 Tableau synthétique des résultats du questionnaire pour tous les répondants titulaires et vacataires

Questionnaire : Tableau synthétique des résultats pour l'ensemble des enseignants - titulaires et vacataires

Très fort consensus ≥ 4/5 des enseignants (23 - 28 enseignants sur 28)
Fort consensus ≥ 3/4 des enseignants (21 - 22 enseignants sur 28)
Consensus ≥ 2/3 des enseignants (18 - 20 enseignants sur 28)
faible consensus ≈ 1/2 (14 - 17 enseignants sur 28)
Avis partagé et/ou forte abstention ≤ 13 enseignants sur 28

Section 1 L'autonomie dans les apprentissages (AA)			
L'environnement	**Pas** d'accord	Ne se prononce pas	**D'accord**
6. L'AA se développe le mieux en dehors des salles de cours	6	9	13
15. L'AA ne peut pas se développer dans un environnement dirigé par l'enseignant	5	12	11
17. L'AA implique le rejet des méthodes traditionnelles centrées sur l'enseignant	12	7	9
28. Les environnements centrés sur l'apprenant sont idéaux pour le développement de l'AA	2	4	22
8. L'AA c'est apprendre sans enseignant	23	5	2
24. L'AA c'est être totalement indépendant de l'enseignant	25	2	

18. L'AA ne peut pas se développer sans l'aide d'un enseignant	15	5	8
35. Les enseignants jouent un rôle important dans le développement de l'AA		3	25
Les éléments facilitateurs	**Pas** d'accord	Ne se prononce pas	**D'accord**
11. La confiance en soi	3	5	20
33. La motivation	1	3	24
7. L'implication de l'apprenant dans quoi apprendre		1	27
32. La capacité de l'apprenant à gérer son propre apprentissage	2	4	22 Orange pour tous
37. La capacité de l'apprenant à évaluer son propre apprentissage	1	2	25
2. Le travail indépendant		2	26
21 .Le travail indépendant en centre de ressources	2	5	21
31. L'utilisation de l'internet hors institution		9	19
3. Les tâches réalisées seul	2	7	19 jaune pour tous
30. Apprendre à travailler seul	5	7	16
16. Apprendre des autres			28

19. La collaboration	1	3	24
25. La coopération		3	26
Comment développer l'AA	**Pas** d'accord	Ne se prononce pas	**D'accord**
4. Choisir comment travailler		1	27
14. Choisir les activités	1	1	26
22. Décider des modalités d'évaluation	7	11	10
27. Choisir les ressources	2	5	19 jaune pour tous
29. Apprendre à apprendre	1	2	25

Très fort consensus ≥ 4/5 Fort consensus ≥ 3/4 Consensus ≥ 2/3 faible consensus ≈ 1 /2
Avis partagé et/ou forte abstention

Section 2 **Souhaitabilité et faisabilité de l'autonomie des apprenants**				
L'implication des apprenants dans le choix :	Souhaitable		Faisable	
	Pas/peu	Plutôt/Très	Pas/peu	Plutôt/Très
38. Des objectifs	5	23	9	19
39. Des ressources	3	24	3	25
40. Des tâches et des activités	1	27	1	27
41. Des thématiques	1	27		28
42. Des modalités d'évaluation	11	17 jaune pour tous	12	11
43. Des méthodes d'enseignement	7	21 Orange pour tous	13	15
44. De l'organisation des salles de cours	6	22 Orange pour tous	10	18
Les apprenants ont la capacité de :	Souhaitable		Faisable	
	Pas/peu	Plutôt/Très	Pas/peu	Plutôt/Très
45. Identifier leurs besoins	1	27	6	22 Orange pour tous
46. Identifier leurs forces	2	26	3	25
47. Identifier leurs faiblesses	3	25	5	23
48. Suivre leur progression	1	27	8	20
49. Évaluer leur propre apprentissage	2	26	10	18 vert pour tous
50. Apprendre en coopération	2	26	4	24
51. Apprendre indépendamment	1	27	3	25

Très fort consensus ≥ 4/5 Fort consensus ≥ 3/4 Consensus ≥ 2/3 faible consensus ≈ 1 /2
Avis partagé et/ou forte abstention

Section 3 **Vos apprenants et votre enseignement**		
52. La plupart de mes étudiants sont plutôt autonomes		
Pas d'accord	Ne se prononce pas	**D'accord**
1	12	15
54. En général, je donne à mes étudiants l'occasion de développer leur autonomie d'apprentissage		
Pas d'accord	Ne se prononce pas	**D'accord**
1		27

Très fort consensus ≥ 4/5 Fort consensus ≥ 3/4 Consensus ≥ 2/3 faible consensus ≈ 1 /2
Avis partagé et/ou forte abstention

Annexe papier 10 Commentaires 53 et 54 du questionnaire

	Q 53 **La plupart de mes étudiants sont plutôt autonomes**	**Q 54** **En général, je donne à mes étudiants l'occasion de développer leur autonomie d'apprentissage**
E1	It is difficult for French learners of English to cooperate when learning as they have always been taught to compete. Secondly, French students tend to have strategies of avoiding mistakes rather than perceiving them as opportunities to learn from.	Learner-centered studying promotes motivation. The difficulty is for students to assume responsibility for their learning.
E2	Very wide range of students with extremely diverse degrees of autonomy. There is no "average student" thus no average response to previous statement.	Supporting learner autonomy is the whole point of the way we teach
E3	Je ne sais pas si j'ai bien compris cette question - commenter comment on "sent" le degré d'autonomie des étudiants? Si cela est la question: Je le sens à partir du moment où les étudiants deviennent plus à l'aise dans notre dispositif, quand ils prennent envie de choisir eux-mêmes leurs ressources et leurs manière de travailler, sans avoir peur de faire "faux".	Donner le choix des ressources, des méthodes. Parler des manières d'apprendre, réfléchir sur ce qu'on fait. Encourager à essayer d'autres méthodes, d'autres ressources, une autre vue sur ce que l'on apprend (faire la grammaire ne permet pas forcement à lire avec plus de fluidité). Encourager à être curieux, à ne pas forcement répondre aux attentes présumées de l'enseignante, mais de trouver ce qui a un sens pour l'apprenant. Encourager la confiance en soi.
E4	Most of my students come from the French educational system where autonomy is not so strongly promoted, except in a few exceptional cases like engineering schools. In that respect, I notice a sharp difference between future engineers who have acquired the ability to work on their own or within teams of students and most other students who do not possess this ability (or possess it but to a much lesser degree). It seems to me the French educational system still promotes academic learning (imitating a format, imitating the teacher, being a good pupil by conforming to the expected academic models) over learner	Working in the Language Resource Centres with a team of teachers interested in developing autonomy, it is only logical that we try to promote new ways of teaching. Despite difficulties mentioned above and institutional resistance from more conservative quarters of the French university system, it seems we manage to instil some degree of autonomy in the way your students learn languages.

	autonomy.	
E5	Although the students we teach are not really autonomous learners when they arrive at the LRC, they have a strong potential for becoming so because of their chosen field of studies (health-related), their motivation and what they have experienced in their first year at university. They are intelligent people who quickly understand the benefits of becoming autonomous.	Autonomy is at the heart of the LRC philosophy. It would take too much time to list everything we do to develop autonomy. I would certainly say that awareness of strengths and weaknesses, ability to assess progress, freedom of choice are key elements. My main contribution is probably in trusting the students and making them feel self-confident enough to make their own choices.
E6	Students tend to adjust to their institutional environments, which in turn may or may not promote autonomy.	Learner autonomy is a byproduct of a sense of involvement in meaningful work. Tapping on personal creativity would be a reason for promoting autonomy.
E7	The students have reached a high level of study for which a fair degree of autonomy is necessary.	I promote learner autonomy in giving the students a large variety of choices and in asking them to reflect on their learning. These are in my opinion the two important features of learner autonomy development.
E8	I have a large number of students from different backgrounds. Most students on arrival have little learner autonomy but most by the end of the first year are more confident and autonomous in language learning.	In my opinion learner autonomy is developed by providing motivation and opportunities to choose materials of interest to the individual student as well as a variety of activities in groups, pairs and individually.
E9	pour la question 52, cela dépend si on apprécie cela au début de leur parcours (ds ce cas = non, ou bien si on réussit à leur faire atteindre cela après un certain temps)	autonomie = indispensable de manière générale, en langues tout particulièrement,pour se rendre apte à appréhender situations très diverses.
E10	Les étudiants que j'encadre ont déjà un degré d'autonomie, ils ont déjà eu des choix à faire, des moments de travail collaboratif ou coopératif, ont été invités à s'auto évaluer. Ils sont capables de se mettre dans une dynamique de travail pour réaliser des tâches également. Ce qui peut poser problème est que ce type d'apprentissage n'est pas toujours cohérent avec d'autres types d'apprentissage qui coexistent dans d'autres matières par exemple, cela les amène à ne pas savoir penser l'autonomie et à ne pas apprendre de façon autonome de façon consistante, du coup ils peuvent avoir une représentation faussée de l'autonomie	Je ne dis pas à mes étudiants ce qu'ils doivent faire ou ne pas faire, je les laisse chercher, expliquer leurs choix, ce qui n'a pas marché ou ce qui a marché . J'essaie de ne pas avoir de jugements de valeur par rapport aux activités dans lesquels ils s'engagent mais j'essaie de dégager du temps pour réfléchir, pas toujours avec moi, cela peut être entre eux, à ce qu'ils ont fait et comment. Je pense que cela amène la possibilité de faire des choix sans avoir peur de " déplaire" de se tromper et qu'en faisant cela ils prennent plus de risques et peuvent sortir d e leurs zones de confort.Je pense que sans autonomie on n'apprend pas vraiment c'est à dire que l'on ne sait jamais vraiment pourquoi et

	par exemple que l'enseignant ne "s'occupe" pas assez d'eux ", ce qui peut être le cas au démarrage.	comment on apprend.
E11	It seems impossible to give a general answer as the students I teach do not form a homogenous group: levels, years of study, backgrounds, relation to german language differ widely. Yet I would say that all of them are capable of reaching a more advanced degree of learner autonomy and that the progress they make is more important than the degree they "have". Which leads me to the conclusion that I do consider their degree of learner autonomy as rather low as they begin, still many of them develop a fair degree of learner autonomy throughout the semester/ year.	Motivation, interest, exchange, focussing, experimenting different work-methods (individual, pair-work, group work) etc. can lead students to not only make progress in language learning but is the core of what I consider a university should aim at: giving students the oportunity to grow, to learn, to become confident in their ability to achieve something worthwhile.I suppose developing learner autonomy is part of that process.
E12	Non renseigné	Non renseigné
169	Good students have developed their skills in part thanks to their autonomous use of the language - it is essential that weaker students acquire more autonomy so that they get exposed to the language as often as possible.	By allowing students to make as many decisions as possible in our academic context.
159	Je pense que le degré d'autonomie n'est pas le même selon qu'on est étudiant en L1, L2, L3 ou Master En L1, le degré d'autonomie me semble assez faible - peu ou pas de réflexion sur leur apprentissage dans le secondaire - donc ma réponse serait "disagree" Par la suite nos étudiants semblent faire des progrès dans ce domaine puisque nous les encourageons vivement à réfléchir, à faire des choix, à coopérer ou collaborer avec d'autres et donc a travailler de façon de plus en plus autonome, donc en L3 et surtout en Master, j'aurais pu cocher "Agree"	Peu importe leur niveau d'études, je les encourage à réfléchir à leur parcours, à leur niveau, à leurs objectifs et à faire des choix selon leurs points forts/faibles et leurs centres d'intérêt J'évite autant que possible de les mettre dans une situation d'apprentissage passive Je les incite à travailler les compétences de compréhension autant que possible en dehors du Centre de Ressources et à rendre compte de leurs travaux à l'écrit (forums moodle ou autres productions non publiques) et à l'oral (avec leurs pairs ou devant le groupe classe avec ou sans avec moi) Ils doivent se rendre compte au fur et à mesure qu'ils peuvent apprendre beaucoup de choses les uns des autres, ce qui devrait les inciter à faire du travail de qualité (ils travaillent pour eux et pour les autres et pas pour leur prof...)

		La communication avec moi se fait de façon écrite et orale, elle concerne leurs travaux, la qualité de langue utilisée et la progression de leur réflexion sur leur apprentissage Mon rôle est de mettre en relation les apprenants, les outils et les ressources et de favoriser/suivre les activités/productions qui en découlent
162	The situation is very variable, according to the individual students. One cannot generalize. Some students are totally hopeless, as in my humble opinion, they have no place at a university to begin with, and one can wonder how on earth they managed to get a high school diploma. Other students are very bright, very independent, understand from the outset and see the interest of self-study and the opportunity to be able to shape their own, individual learning process.	I toe the line! They choose what they study, and if they have no idea how to go about it, I make suggestions. I try to have them diagnose their strong points and weaknesses, keep a learning diary, think about what and how they are learning. I tell them they must become attentive readers and listeners, and work not only to glean content, but also to discover the language and how it functions. This last point is VERY difficult for our young "adults" at university. In addition, in a situation where a mark is given at the end of the semester, everything is skewed. Most students are there for a good mark, and would be happy to get one without having done the work required for one.
167	Au début de la 1ère année, une grande partie des étudiants ne disposent pas encore d'une autonomie véritable. Celle-ci se met généralement en place au cours du 1er semestre. Au début du 2° semestre, la plupart des étudiants savent comment se servir du dispositif et comment contruire leur apprentissage. Cette autonomie ce renforce eencore au cours du 2° semestre.	Beaucoup de choses à dire.
168	Ni oui ni non. Ni blanc ni noir. c'est variable. ça dépend des personnes. ça dépend aussi du moment de l'année. Pour certains c'est tout de suite, pour d'autres ça se met en place d'un semestre/d'une année sur l'autre, pour	En ne faisant pas "à la place" de l'étudiant. En accompagnant son apprentissage.

	d'autres ça ne semble pas être là , ni se mettre en place pendant le temps où nos trajectoires se croisent.	
164	Non renseigné	Non renseigné
166	Ils arrivent avec un bagage et sont contents qu'on les laisse faire des choix, c'est déjà un bon début. Et s'il doivent développer plus d'autonomie, il faut qu'ils en croient capables. Et qu'ils sachent que je le pense. Et ils le sont sinon nous utiliserions un autre système d'enseignement ;)	Ils sont confrontés à la nécessité de faire des choix et ils doivent en rendre compte: action et réflexion. De bons ingrédients. Je m'appuie beaucoup sur ce qu'ils aiment pour leur donner envie. Je mets en avant le côté agréable de faire ses propres choix, d'avancer à son rythme, de faire des progrès. Je leur demander de formuler des objectifs, d'identifier leurs progrès, donc de porter un regard positif sur le travail accompli
174	There is an introductory phase when students have to adjust to the new way of learning induced by the language resource centre. After about 6 weeks, most students have started to make choices of the kind of activites they will do. Some but not all will have tried to assess their different language skills and will use the results to focus on whichever skills they wish to progress in. Others will just experiment and see what they like doing and what they feel is most constructive for them. Only very few students will still ask me what they "should" do, at this stage. Plenty of positive reinforcement from me encourages students to try out new activities. Working with a partner or in a group often provides a stimulus for more adventurous use of the LRC.	1) I feel it is essential to explain why we think learner autonomy is constructive (the fact that the student will make his/her own choices and decisions will make learning a more personal and more interesting experience, the learner is more likely to remember what he / she has chosen to study rather than what the teacher has chosen, the student may not be open to learning what the teacher has decided on for the whole group but will assimilate what he/she has chosen to work on more easily, etc) 2) I tell students that they may make mistakes when they choose what to do but that this does not matter, on the contrary, it will help them to make different choices in the future 3) I try to always encourage students who are working on their own projects. Some students are very anxious about doing the "right thing" and need reassuring, others can be encouraged to try something more challenging rather than doing work in a similar way to what they would have done at school. It is very much an individual affair and it is important to take students' attitudes to language learning and, if possible, their

		previous experience, into account.
182	Le niveau d'autonomie atteint pour l'instant n'est pas homogène, mais globalement, les étudiants que j'encadre sont en cours d'acquisition de l'autonomie (L1) ou sont déjà bien avancés sur ce chemin (L3 et surtout étudiants de master, en particulier en UE libre). Ce sont les étudiants les plus faibles linguistiquement qui ont aussi le plus de mal avec l'autonomie. Je pense que ceci n'est pas uniquement lié à leur niveau de langue, mais également à leur parcours scolaire antérieur.	Je favorise l'acquisition de l'autonomie, car elle augmente la motivation et va de pair avec les exigences du travail universitaire. Je laisse les étudiants choisir leurs ressources et la manière dont ils les exploitent. Je suggère des compléments, des pistes, mais je n'impose rien. Je mets en place des activités qui incluent des travaux en groupe (collaboratifs) pour favoriser l'apprendre ensemble.
183	Lack of experience in the job to have a clear-cut opinion here.	Materials, objectives and methods are discussed individually with each student.
176	Non renseigné	Non renseigné

Annexe papier 11 Grille d'évaluation

Évaluations L1 – S2

Nom de l'étudiant.e : _____
Groupe : _____

Calendrier :

Validation intermédiaire entre les semaines 5 et 8 **date : _____**
Evaluation terminale en semaines 13 ou 14 **date : _____**

Qualité et quantité du travail	**Validation intermédiaire**	**Evaluation terminale**
Poursuit l'exploration du dispositif (ressources du CRL, Netvibes, ateliers …)		
Soumet régulièrement à l'écrit et à l'oral des travaux aboutis à partir de différentes ressources (étapes du travail et correction incluses)		
Expérimente le travail collaboratif (en binôme ou en groupe)		
Analyse et évalue son parcours d'apprentissage (journal d'apprentissage, échanges avec enseignant.e ou pairs,…)		
Participe activement pendant les séances		
Présente son dossier de façon organisée		
…		
Travail effectif hors exposition informelle	20-30h min.	50h min.
		/ 10

Les ressources et activités sont adaptées au niveau de l'étudiant.e. La qualité du travail est vérifiable à travers les acquis des étudiants.

Langue	
Ne s'exprime pas dans la langue cible ou s'exprime de manière inintelligible	0
Se débrouille avec des énoncés très courts. Cherche ses mots. Nombreuses pauses.	1 2
Répond et réagit de façon simple. S'exprime dans une langue compréhensible malgré des erreurs.	3 4
Prend sa part dans l'échange, sait - au besoin - se reprendre et reformuler. S'exprime dans une langue globalement correcte, utilise un lexique approprié.	5 6
Réagit avec spontanéité, sait lier, nuancer, adapter son discours. S'exprime dans une langue correcte, fluide, quelques erreurs tolérées.	7 8
Réagit avec spontanéité et précision, presque sans effort. S'exprime avec aisance, les erreurs sont rares et généralement auto-corrigées.	9 10

Note finale du semestre : ___/ 20

Pia ACKER-KESSLER

Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues

Une approche située

RÉSUMÉ

Les Centres de Ressources de Langues (CRL) de l'Université de Strasbourg constituent le terrain d'étude de la recherche. Ce dispositif vise le développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiant.e.s, au même titre que celui de leurs compétences linguistiques. La présente recherche interroge la place et le rôle qu'y ont les enseignant.e.s en termes de soutien au développement de l'autonomie d'apprentissage. Pour ce faire, les postures de douze enseignant.e.s ont été approchées dans leurs deux expressions : leur posture déclarée (ce que les enseignant.e.s disent de l'autonomie d'apprentissage) a été recueillie au moyen du questionnaire développé par S. Borg et S. Al-Busaidi (2012a) ; leur posture incarnée a été appréhendée par des entretiens d'explicitation de l'action en re-situ subjectif. Un codage ouvert (Strauss et Corbin 2004), effectué selon une méthode inter-juges négociée (Garrison et al. 2006), a permis une analyse catégorielle relevant de la théorie ancrée (grounded theory). Les données ainsi collectées ont été traitées qualitativement, aboutissant à la rédaction d'une monographie par enseignant.e ; l'ensemble des monographies a ensuite été synthétisé et confronté aux principes fondamentaux de l'autonomie d'apprentissage des langues.

Mots-clés

autonomie dans l'apprentissage des langues - posture enseignante - croyances et pratiques - centre de ressources de langues

ABSTRACT

This study was carried out at the Language Resource Centres of the University of Strasbourg, which are set up to develop student autonomy in language learning as well as linguistic competence. It examines, in this context, the place and role of teachers in terms of fostering student learning autonomy. In order to do this, twelve teachers were involved in reflecting upon their own beliefs and practice. Their beliefs – in relation to what they think, know and believe about learning autonomy – were gathered by means of a questionnaire developed by S. Borg and S. Al-Busaidi (2012a). Their practice - how they interact with students - was examined through interviews in which the teachers gave their own descriptions and explanations whilst reviewing their recorded teaching/learning session. An open coding (Strauss and Corbin, 2004), based on inter-rater agreement (Garrison et al., 2006), has enabled a category-based analysis related to grounded theory. The data thus collected have been analysed qualitatively, resulting in the production of individual teacher monographs. These have then been related to the principles underlying language learner autonomy.

Keywords

autonomy in language learning - teacher cognition and practice - language resource centre

ANNEXES NUMÉRIQUES

Annexe 1 Compilation des définitions du terme « posture » dans l'usage de sens commun

le corps l'esprit un comportement/une attitude visible la singularité autrui la volonté la place dans la société

Les passages surlignés en couleurs sont ceux repris dans le tableau récapitulatif p.30 du corps de la thèse

- Dictionnaire étymologique et historique du français Larousse 1998

Posture : 1558, Montaigne ; ital . postura, de posto// postural 1962, Robert (V. Poste 2.) Poste 2. : de l'ital. Postra part. passé, substantivé au fém., de porre, poser, du lat. ponere, placer

- Dictionnaire de l'Académie, neuvième édition.

Version informatisée, accédée le 09.02.2011 à 17 :55 :05

POSTURE n. f. XVIe siècle. Emprunté de l'italien *postura*, « position, attitude », lui-même issu du latin *positura*, « position, disposition ».Attitude du corps, position que l'on adopte (= volontaire ? ou conditionnée en réaction à un environnement ? à une contrainte ?). *Posture naturelle incommode. Cette posture est mauvaise pour le dos. Corriger sa posture. Des postures indécentes, ridicules* (= que des exemples négatifs, pourtant « posture » n'est pas signalé comme péjoratif ou à connotation négative). ■ Fig. Situation morale, sociale ou matérielle où se trouve quelqu'un (= subi ? non volontaire ? contrainte extérieure ? rencontre de l'individu et de la société ? de l'environnement ? charnière entre les deux ? ? = on est à la frontière entre l'individu et l'environnement, entre l'intérieur et l'extérieur, entre l'être et « l'être contraint » ?). *Ce scandale le met dans une posture délicate, dans une fâcheuse posture. Nous voilà en bien mauvaise posture ! Il n'a jamais été en meilleure posture, en aussi bonne posture*. (à nouveau des ex essentiellement négatifs)■ Par ext. Attitude, conduite avantageuse que l'on adopte devant autrui, souvent de façon ostentatoire (= ici la volonté de l'individu est clairement en jeu, posture = né de la volonté de l'individu ? mais valeur négative, péjorative : ce n'est pas ce qui se donne à voir de la pensée mais ce qui est donné à voir, pour orienter ? pour dissimuler ? position feinte ?). *Une posture intellectuelle, politique. Son cynisme, son indignation ne sont qu'une posture.*

- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
  En ligne, accédé le 09.02.2011 à 18 :12 :06

POSTURE, subst. Fém.

A. –Attitude, position du corps, volontaire ou non, qui se remarque, soit par ce qu'elle a d'inhabituel, ou de peu naturel, de particulier à une personne ou à un groupe, soit par la volonté de l'exprimer avec insistance. Synon. *Attitude, contenance, maintien, pose. Posture d'un gymnaste, d'un mime ; posture comique, bizarre, hiératique, naturelle ; changer de posture. Ils s'accroupirent, les coudes aux flancs, les fesses sur leurs talons, dans cette posture si habituelle aux mineurs* (Zola, *Germinal,* 1885, 1169). *Déjà maîtrisé le vertige, il s'appuyait au rebord de la table où posaient la tasse et les réchauds ; il gardait une posture très déférente* (Gide, *Caves,* 1914, 729). *Une vache pissait en voussant le dos, en raidissant la queue, dans une posture qui déclenchait le rire* (Montherl., *Bestiaires,* 1926, 488) :

1. ... elle achève de s'asseoir, les genoux ramenés sur son ventre et les bras ceignant ses genoux, dans la posture qui lui est familière lorsqu'elle s'efforce d'apprendre ses leçons. Bernanos, *Mouchette,* 1937, 1300.

♦ *Être, se mettre en posture de* + inf. *Au bas de la première côte, une pièce du harnais céda. Le cocher sortit de dessous son siège un bout de corde et se mit en posture de rafistoler le trait* (Gide, *Isabelle,* 1911, 604).

B. –Au fig., littér.

1. Attitude morale de quelqu'un. Synon. *Comportement, (ligne de) conduite. Parmi les causes de cette nouvelle attitude des gens de lettres, une soif de sensations (...) qui (...) leur fait adopter une posture politique selon ce qu'elle leur peut procurer de sensation et d'émoi* (Benda, *Trahis. Clercs,* 1927, 214).

2. Situation morale, politique, sociale, économique de quelqu'un. Synon. *Condition, état, position. Les hommes qui sont tombés très bas dans l'erreur ou dans la scélératesse se trouvent, somme toute, s'ils ont quelque désir de relèvement, dans une posture meilleure que la mienne* (Duhamel, *Journal Salav.,* 1927, 11).

3. Loc. verb.

− [Le suj. Désigne qqn ou une affaire, une entreprise] *Être, se trouver, mettre qqn en bonne, en mauvaise, fâcheuse posture.* Être, mettre quelqu'un dans une situation (morale ou sociale, économique...) favorable, fâcheuse. Synon. *Etre en (bonne, mauvaise) condition* (pour). Cela me désole de vous voir comme ça !... Puisque je vous dis que vos affaires sont en excellente posture !* (Courteline, *Client sér.,* 1897, 1, 23) :

2. ... Louis XI ne put empêcher de passer à l'ennemi qu'à force de flatteries et de cadeaux. Il se jugeait lui-même *en* si *mauvaise* **posture** qu'il parlait de se réfugier en Suisse ou chez son ami le duc de Milan.

Bainville, *Hist. Fr.,* t.1, 1924, 129.

− (Être, se mettre) en posture de + inf. Dans une position favorable pour. Synon. *(être) à main* de* (littér.), *à même* de, en condition* de, en état de, en mesure de. Les Pères Jésuites de Saint-Acheul en Amiénois forment le projet de fonder une succursale de leur*

maison à Saint-Éloi-lez-Arras, (...) ils sont d'ores et déjà en posture d'exercer par toute cette province la prépotence (Adam, *Enf. Aust.,* 1902, 176).
C. –Région. (€). ,,Statuette`` (Piron € 1978, 54).
Prononc. Et Orth. : [pɔsty :ʀ]. Att. Ds *Ac.* De 1694. **Étymol. Et Hist.1.** 1580 *posteure* «position, attitude du corps» ici, au fig. (Montaigne, *Essais,* éd. Villey et V. L. Saulnier, II, 12, 492 : Voulez vous un homme sain, le voulez vous reglé et en ferme et seure **posteure** ? Affublez le de ténèbres, d'oisiveté et de pesanteur) ; 1588 *posture* (Id., *ibid.,* II, 1, 335) ; **2.** 1623 «situation morale» *être en bonne posture* (Ch. Sorel, *Francion,* 212 ds *IGLF*). Empr. A l'ital. *Postura* «position, attitude» (de Le xiv^e^s., v. *DEI*), du lat. *positura* «position, disposition», dér. De *positus,* part. passé de *ponere* «poser». **DÉR. Postural, -ale, -aux,** adj., dans la lang. Sc. **A)** Relatif à la position du corps. *L'incertitude posturale du timide, qui se crispe d'autant plus qu'il veut secouer sa timidité* (Mounier, *Traité caract.,* 1946, 196). **b)** Spéc. **A)** Psychol. *Sensibilité posturale.* Sensibilité qui renseigne sur les attitudes, les positions du corps. *Rapports des réflexes de posture avec un type de tonus dit postural dont l'exagération caractérise l'hypertonie parkinsonienne* (Ce que la Fr. a apporté à la méd., 1946, 269). *L'effet le plus élémentaire d'une excitation arrivant à l'organisme est la diffusion de l'impression produite à travers le système viscéral et postural dans la* crise émotive (Mounier, *Traité caract.,* 1946407). **β)** Méd. *Drainage postural.* Écoulement, évacuation d'un liquide (des bronches, des sinus) facilité€ par une position déclive du patient (d'apr. Méd. Biol. T.1 1970). **–** [pɔstyʀal], plur. Masc. [-o]. **–** 1re attest. 1945 Garnier-Del 14e éd. Ds Quem. *DDL* t.20 ; de *posture,* suff. *–al*.* **–** Fréq. Abs. Littér. : 14.
Fréq. Abs. Littér. : 367. **Fréq. Rel. Littér. :** xix^e^s. : a) 318, b) 468 ; xx^e^s. : a) 798, b) 557.
BBG. –Hope 1971, 149 ; 217-218. _Quem. *DDL* t.4.
Cette définition ne connote pas posture aussi négativement que la précédente.

- Le Grand Robert 2010
  à reprendre pour la mise en page (gras et points des citations)

posture [pɔstyʀ] n. f.

ÉTYM. 1588 ; ital. *Postura,* de *posto,* de *porre* « poser », du lat. *ponere.*

Didact. Attitude particulière du corps (⍰ Attitude, maintien, position). Cour. Attitude peu naturelle, ou position inattendue, choquante, indécente. | Posture inclinée du suppliant, du quémandeur. | Posture provocante de celui qui met les poings sur les hanches. | Essayer une posture pour dormir (→ Ajuster, cit. 18). | Assise dans une posture un peu frileuse (cit. 8). ⍰ Contenance. | Il fut surpris de voir un inconnu (cit. 26) en cette posture. | Posture comique, immodeste (→ Insulter, cit. 4), obscène. | Chaque face était une grimace, chaque individu une posture (→ Fournaise, cit. 7).

- En m'élançant sur le cheval de Mlle de Graffenried je tremblais de joie, et quand il fallut l'embrasser pour me tenir, le cœur me battait si fort qu'elle s'en aperçut ; elle me dit que le sien lui battait aussi par la frayeur de tomber ; c'était presque, dans ma posture, une invitation de vérifier la chose (…)

  Rousseau, les Confessions, iv.
- *(Il)* s'asseyait à terre, la bride de son cheval passée dans ses bras, et la tête appuyée sur ses deux mains. Quand il était las de cette posture, il se levait et regardait au loin s'il n'apercevait point Jacques.

  Diderot, Jacques le fataliste, Pl., 524.
- Vulcain, prévenu par Mercure de son infortune, surveilla sa femme de plus près et, l'ayant surprise avec Mars dans une posture sans équivoque, il jeta sur eux un filet qui les emprisonna sur leur lit (…)

  Émile Henriot, Mythologie légère, 77.
- Fig. (Vieilli ou littér.). Situation d'une personne (par rapport à l'opinion). ▯ Condition, position, situation (vieilli ou littér.). — a Surtout en loc. : dans une posture (vx) ; en posture (mod.). | Ils finiront en posture de calomniateurs (→ Impudence, cit. 6). | Être en bonne, en mauvaise posture quelque part.

4 C'est un placet, Monsieur, que je voudrais vous lire,
Et que, dans la posture où vous met votre emploi,
J'ose vous conjurer de présenter au Roi.

Molière, les Fâcheux, iii, 2.

5 Femme d'un infirme qui ne pouvait être son mari, amie d'une courtisane ; amie de plusieurs grandes dames, mais à la façon d'une demoiselle de compagnie ; gouvernante des enfants du roi, mais de ses enfants naturels ; épouse du roi, mais son épouse secrète (…) c'est le malheur de cette personne distinguée *(Mme de Maintenon),* intelligente et très probablement vertueuse, d'avoir passé toute sa vie dans des postures équivoques, fausses, non définies.

Jules Lemaître, Impressions de théâtre, 3e série, Scarron.

6 Et, pour ne pas éprouver une plus grande gêne devant Verlaine en posture de quémandeur chez Vanier, je m'étais bien gardé de me rappeler à lui (…)

Georges Lecomte, Ma traversée, 193.

▯ a Cour. Être, se trouver… en bonne, en mauvaise posture : être dans une situation favorable ou défavorable, difficile, périlleuse (→ fam. Dans la marmelade, la mélasse…). | La chute du gouvernement l'a mis en mauvaise posture.

7 Un duel met les gens en mauvaise posture (…)

Molière, les Fâcheux, i, 6.

- Littér. Attitude d'esprit. | Toute posture guindée (cit. 13) est sans beauté.

8 Jette mon livre ; dis-toi bien que ce n'est là *qu'une* des mille postures possibles en face de la vie. Cherche la tienne (…)

Gide, les Nourritures terrestres, 185.

DÉR. Postural.

ÉTYM. 1588 ; ital. *Postura,* de *posto,* de *porre* « poser », du lat. *ponere.*

- Le nouveau Littré
  Article consulté en ligne à partir du site Reverso le 13.08.2012
  http:// http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/posture

POSTURE **nf** *(po-stu-r')*

1° *Manière dont on pose, tient le corps, la tête, les membres.*

« Les comédiens n'emploient à ces personnages muets que leurs moucheurs de chandelles et leurs valets, qui ne savent quelle posture tenir. » *[Corneille, Le Cid]*

Danses de postures, celles où les danseurs affectent certaines postures bizarres.

S'est dit en parlant de gravures, qui représentent des personnages dans une suite d'attitudes différentes. Les postures de Callot.

2°Fig.État où l'on est par rapport à sa fortune, à sa condition.

« La cour d'Égypte où il était en assez bonne posture » *[Corneille, Rodogune, princesse des Parthes]*

Être en posture de, en bonne posture de, avec un infinitif, être en position favorable pour.

« Je suis auprès de vous en fort bonne posture De passer pour un homme à donner tablature » *[Corneille, Le menteur]*

Il se dit aussi des affaires.

« Je conclus que les affaires ont des jours, des biais et des postures qui ne se voient et ne se remarquent que dans les affaires. » [Guez de Balzac, Ariste, ou De la cour]

SYNONYME

POSTURE, ATTITUDE. Attitude est, d'origine, un terme d'art ; posture est un terme du langage ordinaire. L'attitude est pittoresque et essentiellement relative au beau ; la posture est relative à la commodité ***(= adaptation de l'individu à l'environnement ? compromis entre l'individu et l'environnement ?)***. Toutes les fois qu'en écrivant on veut représenter à l'imagination et faire comme un portrait ou un tableau, attitude doit être préféré ; au contraire on se servira de posture quand il s'agira de déterminer si on est debout, assis, à genoux, couché de telle ou telle manière, etc. Attitude signifiant étymologiquement disposition, on dira l'attitude, et non la posture d'un lutteur, d'un homme qui a le bras levé pour frapper, les bras ouverts pour embrasser, etc., LA FAYE.

- Dictionnaire des synonymes du CRISCO
  (CRISCO : Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en Contexte) de l'université de Caen
  Consulté en ligne le 13.08.2010

posture : assiette, attitude, comportement, condition, conduite, contenance, état, geste, maintien, pose, position, situation, station, tenue.

Le classement des premiers synonymes :

attitude	
position	
tenue	
assiette	
contenance	
situation	
geste	
maintien	
pose	
comportement	

Je remarque les synonymes les plus courants de posture (attitude, position, tenue) ont presque tous la même ambivalence que posture :

- Attitude et tenue : peuvent s'appliquer au corps ou de façon plus large, au comportement d'un individu

- Position: désigne une position physique ou une opinion

Dictionnaires de langue anglaise

- Merriem-Webster Online Dictionary

Main Entry: [1]**pos·ture**
Function: *noun*

Etymology: Middle French, from Italian *postura,* from Latin *positura,* from *positus,* past participle of *ponere* to place — more at position
Date: circa 1586

1 a : the position or bearing of the body whether characteristic or assumed for a special purpose <erect posture> **b :** the pose of a model or artistic figure
2 : state or condition at a given time especially with respect to capability in particular circumstances <maintain a competitive posture in the market>
3 : a conscious mental or outward behavioral attitude

- TheFreeDictionary

pos·ture *n.*
1.
a. A position of the body or of body parts: a sitting posture.
b. An attitude; a pose: assumed a posture of angry defiance.
2. A characteristic way of bearing one's body; carriage: stood with good posture.
3. Relative placement or arrangement: the posture of the buildings on the land.

4. A stance or disposition with regard to something: "Those bases are essential to our military posture in the Middle East" (Gerard Smith).

5. A frame of mind affecting one's thoughts or behavior; an overall attitude.

- Cambridge Advanced learner's Dictionary

posture noun (POSITION OF BODY)

[C or U] the way in which someone usually holds their shoulders, neck and back, or a particular position in which someone stands, sits, etc

She's got very good/bad posture.

He always adopts/assumes (= moves into) the same posture for the cameras.

posture noun (OPINION)

[C usually singular] a way in which a government or other organization thinks about and/or deals with a particular matter

For the third time this week the opposition has attacked the government's posture on defence.

- The tone of the feminist speakers suggested they were adopting a rather defensive posture.

Tableau récapitulatif

Corps esprit comportement visible singularité autrui volonté place dans la société

Source	Défintion
Dictionnaire de l'Académie, neuvième édition.	Attitude du corps, position Fig. Situation morale, sociale ou matérielle Par ext. Attitude, conduite avantageuse que l'on adopte devant autrui, souvent de façon ostentatoire.
Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales	A. –Attitude, position du corps, volontaire ou non, qui se remarque, soit par ce qu'elle a d'inhabituel, ou de peu naturel, de particulier à une personne ou à un groupe, soit par la volonté de l'exprimer avec insistance Synon. attitude, contenance, maintien, pose B. –Au fig., littér. 1. Attitude morale de quelqu'un. Synon. comportement, (ligne de) conduite 2. Situation morale, politique, sociale, économique de quelqu'un. Synon. condition, état, position
Le Grand Robert 2010	1 Didact. Attitude particulière du corps (→ Attitude, maintien, position). Cour. Attitude peu naturelle, ou position inattendue, choquante, indécente. 2 Fig. (Vieilli ou littér.). Situation d'une personne (par rapport à l'opinion). → Condition, position, situation (vieilli ou littér.). 3 Littér. Attitude d'esprit.
Littré	1°Manière dont on pose, tient le corps, la tête, les membres.

	2°Fig. État où l'on est par rapport à sa fortune, à sa condition. Synonyme POSTURE, ATTITUDE. Attitude est, d'origine, un terme d'art ; posture est un terme du langage ordinaire. L'attitude est pittoresque et essentiellement relative au beau ; la posture est relative à la commodité.
Merriem-Webster Online Dictionary	1 a : the position or bearing of the body whether characteristic or assumed for a special purpose 2 : state or condition at a given time especially with respect to capability in particular circumstances 3 : a conscious mental or outward behavioral attitude b : the pose of a model or artistic figure
TheFree Dictionary	1. a. A position of the body or of body parts: a sitting posture. b. An attitude; a pose: assumed a posture of angry defiance. 2. A characteristic way of bearing one's body; carriage: stood with good posture. 3. Relative placement or arrangement: the posture of the buildings on the land. 4. A stance or disposition with regard to something: "Those bases are essential to our military posture in the Middle East" (Gerard Smith). 5. A frame of mind affecting one's thoughts or behavior; an overall attitude.
Cambridge Advanced Learner's Dictionary	(POSITION OF BODY) the way in which someone usually holds their shoulders, neck and back, or a particular position in which someone stands, sits, etc. (OPINION) a way in which a government or other organization thinks about and/or deals with a particular matter

Knowles (1975), cité dans Han (2014)		
«Teachers act as facilitators, helpers or consultant»	Facilitators helpers consultants	
Higgs (1988), cité dans Han (2014)		
«During the learning process, in order to help the student learn how to learn independently and effectively, the teacher plays the role of a manager who creates a supportive and stimulating learning environment, who is available as a resource person, who challenges learners to achieve their potential and who helps learners to become aware of institutional requirements and expectations associated with the discipline in which they are studying.»	manager resource person	- helps the student lear effectively, - creates a supportive a - available as a resourc - challenges learners to - help learners to becor and expectations assoc
Nunan (1993), cité dans Han (2014)		
«Teachers are changing their traditional roles and moving to new ones. They become active participants, monitors, consultants and guides when they work closely with their students' language learning and help students develop better techniques for learning.»	active participants monitors consultants guides	- work closely with thei - help students develop
Ho (1995: 236), cité dans Han (2014)		
«It is generally agreed that for learners to become autonomous, teachers must redefine their views about teacher-learner roles. The burden of the responsibility for such a redefinition should not be assigned solely to teachers. The teacher also has a role to play in helping learners realize that they too, must take on responsibility for their learning.»	teachers	- helping learners realiz responsibility for their l
Little (1991, 1995, 2000)		
		- Provide students with - Provide students with circumstances that will language for genuinely group work, pair work f - bring learners to acce organizational levels by

Breen et Mann (1997)		
«Attributes of a teacher of autonomous learners : - Self-awareness (awareness of oneself as a learner - need for reflection - belief and trust in each learner's capacity to learn - desire to foster the development of learner autonomy and being prepared to live through the consequences for my own practice»	teacher	Classroom action : - being a resour - decision sharir - facilitating coll initiate collabo - managing the but developm uncertainty - being a patien learner depen fact that some back to me or students to ex - getting suppor
Voller (1997)		
Après une revue de la littérature, Voller propose une liste non exhaustive des attributs du « facilitateur » en matière de soutien psycho-social et de soutien technique (les termes sont de Holec : Pour le soutien psycho-social, le facilitateur fait preuve : - de qualités personnelles - d'aptitude à motiver les apprenants - de capacité à amener les apprenants à prendre conscience d'eux-mêmes en tant que tels En termes de soutien technique, le facilitateur aide les apprenants : - à planifier et à diriger leur apprentissage - à s'évaluer - à acquérir les compétences et savoirs nécessaires à la mise en œuvre des compétences ci-dessus Et l'implémentation de ces caractéristiques repose sur la négociation.	Facilitator (terme plus utilisé dans un contexte de « classe ») Counsellor (dans des contextes de formation plus individualisée comme les centres de ressources)	- soutien psycho-social - soutien : attention, so ouverture, attitude nor - motivation : encouragements aide à faire face à l'ince ouverture au dialogue absence de manipulatio - prise de conscience de déconditionnement des d'apprenants prendre conscience de - soutien technique : - aide à planifier et dirig besoins, objectifs, resso - aide à évaluer : évalua évaluation par les pairs - aide à acquérir les con en œuvre des compéte évaluation ci-dessus :

		réflexion sur la langue e styles d'apprentissage e
Esch (1997)		
Sur le développement de l'autonomie d'apprentissage, s'appuyant sur une expérience menée avec des étudiants non spécialistes de langues Esch signale trois conceptions erronées de l'autonomie d'apprentissage et précise ce que l'apprentissage en autonomie n'est pas : - Il ne repose pas sur la maîtrise d'un ensemble de techniques et de compétences, mais sur le contrôle progressif de l'apprentissage par l'apprenant lui-même - Il ne se limite pas à la maîtrise de règles et de grammaire mais inclut une dimension culturelle et une réflexion sur ce qu'est une langue et l'apprentissage d'une langue - Ce n'est pas un apprentissage en isolement, mais un apprentissage combinant du travail indépendant, du travail avec les autres et des échanges avec un accompagnateur	Accompagnateur	Selon elle, le rôle de l'a dans le dialogue et la n apprendre à apprendre - en les faisant r langues, à leur - en les faisant r mêmes en tan - en les faisant r - en les amenan objectifs réalis mêmes - en les incitant réflexion avec
Nunan (2003)		
« In a recent publication looking at the practicalities of developing autonomy in the classroom, Benson (2003) argues that ''Autonomy is perhaps best described as a capacity … because various kinds of abilities can be involved in control over learning. Researchers generally agree that the most important abilities are those that allow learners to plan their own learning activities, monitor their progress and evaluate their outcomes.'' (Benson, 2003: 290) Unfortunately, few learners come into any given learning arrangement with the knowledge, skills and attitudes that allow them to take part in the kind of pedagogical partnership spelled out in the preceding paragraphs. Teachers who are committed to concepts of learner-centredness and autonomy, must therefore help their learners to develop this knowledge and skills. They can do this by incorporating into their teaching a set of learning process goals to sit alongside language content goals.»	Teachers committed to learner-centredness and autonomy	A nine-step program : - Make instruction goa - Allow learners to crea - Encourage learners to classroom - Raise awareness of le - Help learners identify - Encourage learner ch - Allow learners to gen - Encourage learners to - Encourage learners to
Tremblay (2003)		
A mis en évidence les compétences recherchées par les autodidactes chez une personne-ressource : - Compétences liées à la maîtrise du champ d'études (connaissances, culture, ressources)	Facilitateur Personne-ressource	- connaître le sujet donner rapidement les

- Compétences liées à l'aide à la démarche : gestion de projet choix des ressources communication - Compétences liées à la mise à disposition des outils - Compétences liées au climat dimensions affectives et personnelles		posséder des renseigne référer au matériel adé référer à la bonne pers - faire clarifier le but vis anticiper les difficultés Proposer des solutions aider à structurer une c Proposer divers modes évaluer les connaissanc Saisir rapidement ce qu qui ne va pas comprendre par soi-mé Employer un vocabulai S'exprimer clairement Être précis Éviter trop de détails Poser des questions de Donner des directives c Ne pas s'imposer Amener l'autre à trouv Laisser le choix devant Bien écouter avant de r Vérifier si on a bien cor Réfléchir avant de répo Vérifier la compréhensi S'assurer d'avoir compl S'adapter à la méthode S'ajuster à la personna Réviser sa façon de pro Apporter des idées nou d'apprentissage par se Pousser à la réflexion p Aiguillonner l'autre ver - Être d'un abord facile Faire preuve d'hospital Se montrer content d'a Créer un climat de rela Avoir du temps libre Prendre le temps néces

		Apporter de l'aide rapid Être perfectionniste da Être efficace Être honnête Maîtriser des habiletés Considérer l'autre com Se montrer poli Montrer de la patience Savoir corriger les erreu Demeurer modeste Considérer l'autre com Féliciter Encourager Insister sur les aspects Monter de l'admiration Assurer l'autre de son c Prendre l'initiative de r Faire l'impossible pour Rassurer sur les chance Féliciter Encourager Insister sur les aspects Montrer de l'admiratio Montrer un désir d'aide Prendre l'initiative de r Faire l'impossible pour Rester calme devant les Savoir apporter de l'hu Informer des limites de Évaluer franchement le Manifester son content Faire savoir qu'on vit le
Carette et Castillo (2004)		
Le conseiller « aiguille » l'apprenant par des questions et des remarques sur ses choix et pratiques, dans le but de stimuler sa capacité à s'interroger. À propos des actes de parole réalisés par les conseillers au cours d'entretiens de conseil du CRAPEL observés et analysés dans le cadre d'une recherche et mis en perspective de ceux d'enseignants réalisés dans un cadre de cours « classique » : - le conseiller rencontre l'apprenant à la demande de ce dernier	conseiller	Le conseiller : - écoute et observe - questionne - apporte des informati - suggère - apporte un soutien ps

- écoute l'apprenant et observe ses représentations : ses attitudes ses valeurs ses croyances ses représentations (ce qu'il pense) apporte des informations conceptuelles et méthodologiques - soutient psychologiquement → Il réagit au discours de l'apprenant pour faire évoluer ses représentations, en « l'aiguillant » par des informations, des questions, des suggestions et des remarques sur ses choix et pratiques, dans le but de stimuler sa capacité à s'interroger.		- suggérer des ressourc langagier - suggérer des techniqu - soutenir psychologiqu - suggérer comment tro - gérer l'interaction app - aider à la gestion de l' - aider à évaluer soi-mê - proposer et analyser c
Ciekanski (2005)		
L'accompagnement (l'aide à l'apprentissage) concerne 3 aspects : - l'aide à la mise en discours de l'apprentissage - l'aide à l'auto-organisation - l'aide à l'apprentissage de la langue L'adaptation à l'apprenant est l'une des compétences professionnelles des conseillères		
Gremmo (2007,2009)		
Du côté du professionnel, conseiller c'est se placer dans une relation (à la fois pédagogique et didactique) spécifique, différente de la relation d'enseignement, visant à favoriser le développement de la relation d'enseignement, visant à favoriser le développement de la compétence d'apprentissage chez l'apprenant et à lui apporter un soutien dans son apprentissage proprement dit. Il s'agit donc pour le conseiller, non pas de prendre les décisions les mieux adaptées à l'apprenant, mais d'offrir une aide à la décision, en aval et en amont de l'expérience de l'apprenant : c'est ainsi qu'il peut respecter les conditions de Bouchard, et laisser l'apprenant avoir le contrôle des choix qu'il fait. […] (Gremmo, 2007) : l'auteure de cet article a proposé une caractérisation de la médiation de conseil en ces termes : elle est (1) non décisionnelle, (2) en réaction, négociante et adaptative, (3) non-programmable et non-programmée, (4) focalisée sur le processus plus que sur les contenus, et (5) basée sur une expertise relevant de cadres conceptuels organisés. On peut également préciser qu'elle est personnalisante et personnalisée, dans la mesure où elle se déroule dans le cadre d'un « entretien de conseil » dialogique : le conseiller et l'apprenant interagissent en binôme et construisent ensemble des réponses particulières aux demandes particulières	Conseiller	apporter un soutien da pas de prendre les déci mais d'offrir une aide à laisser l'apprenant avoi - ne pas prendre principal - assurer le cycl l'apprenant à s verbaliser, de - convaincre les des activités q mêmes / élarg question ses r

de ce dernier.» Droit à l'intervention / d'ingérence pour assurer alternance expérience / réflexion comme condition structurelle du développement de la compétence d'apprentissage, confiance mise en l'apprenant, priorité donné à l'adaptation à l'apprenant à reprendre		des apprenant - discuter des co apprenants / r - l'intervention programmée p son activité qu - aider à appren
Jiménez Raya (2009)		
«Pedagogy for autonomy is operationalized through nine principles that are to be regarded as interrelated conditions that favour pedagogy for autonomy :		- Encouraging re - Providing oppo regulation - Creating oppo - Creating oppo - Developing int - Accepting and - Encouraging a - Fostering conv - Promoting refl
Reinders et Lazaro (2011)		
Learners' and teachers' attitudes towards autonomous learning in the SACs :		The counseling service Learner training Learner profiles Materials Activities Assessment Evaluation
Murray (2009, 2014b)		
On the dual role of language advisors and facilitators: - language learning - Learning how to learn a language On encouraging learners become autonomous and self-regulated by doing. As a part of this process, they : - need the freedom to personalize their learning and exercise their agency - should be encouraged to set goals that are meaningful to them and to work with materials and carry out activities they find interesting and appropriate Opportunities for reflection have to be built into the curriculum in every possible way.	Language advisor / facilitator	Language advisor : - support learners by gi goal setting to evaluati - guide learners throug plan = frame their goals - make suggestions on r Language facilitator (ac - create and maintain th - operationalize the lea = they make it easy for - give learners the the f

Group discussions can provide opportunities for students to learn from each other. We need learning spaces that facilitate activities that promote the development of learner autonomy and self-regulation. We need to evoke the imagination: our imagination and our students' imagination. As educators we need to find out who our students are, but, more importantly, we need to get *them* thinking about who they are, focusing on their identity in general, and, more specifically on who they are as language learners.		exercise their agency - encourage learners to - encourage learners to - encourage learners to and appropriate - create opportunities f - provide opportunities - create learning spaces autonomy and self-regu - evoke imagination in t - find out who our stud - get *them* thinking abo specifically on who they

Annexe numérique 3

Transcriptions et grilles de codage

L’annexe numérique 3 contient les transcriptions et les grilles de codage pour l’ensemble des enseignants ayant participé à l’explicitation de l’action en re situ. Compte tenu de la taille des fichiers, il est impossible de les joindre en format pdf.

Annexe numérique 4

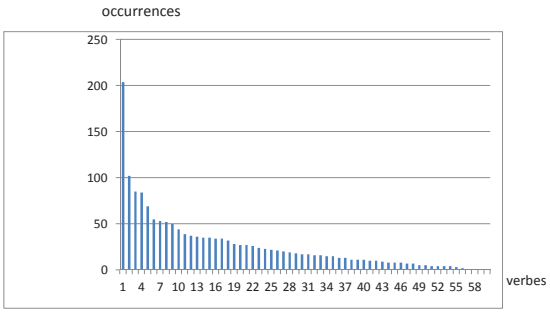
Grilles récapitulatives

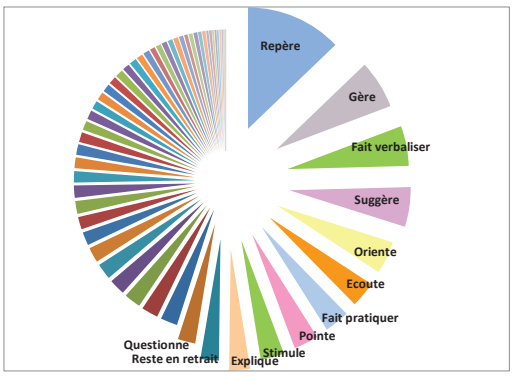
Les pages suivantes renvoient à différents onglets d'un classeur Excel

Gestes professionnels TOUS verbes ordonnés – G rille
Gestes professionnels TOUS verbes ordonnés - Tableau
Gestes professionnels ordonnés - E2
Gestes professionnels ordonnés – E3
Gestes professionnels ordonnés – E4
Gestes professionnels ordonnés – E5
Gestes professionnels ordonnés – E6
Gestes professionnels ordonnés – E7
Gestes professionnels ordonnés – E8
Gestes professionnels ordonnés – E9
Gestes professionnels ordonnés – E10
Gestes professionnels ordonnés – E11
Gestes professionnels ordonnés – E12
Présences
Présence pédagogique verbes alpha
Présence pédagogique verbes ordonnés
Présence écologique verbes alpha
Présence écologique verbes ordonnés
Gestes professionnels ordre alpha - E2
Gestes professionnels ordre alpha – E3
Gestes professionnels ordre alpha – E4
Gestes professionnels ordre alpha – E5
Gestes professionnels ordre alpha – E6
Gestes professionnels ordre alpha – E7
Gestes professionnels ordre alpha – E8
Gestes professionnels ordre alpha – E9
Gestes professionnels ordre alpha – E10
Gestes professionnels ordre alpha – E11
Gestes professionnels ordre alpha – E12

Gestes professionnels alpha	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	Total
		201	183	127	151	107	174	49	113	91	218	176	
Accepte		0	0	3	4	0	4	1	0	1	2	3	**18**
Ajuste		3	9	4	0	2	0	0	1	0	3	2	**24**
Anticipe		0	0	0	1	1	1	0	8	0	0	4	**15**
Balaye (du regard)		1	3	5	0	3	7	2	3	2	0	9	**35**
Circule		0	3	7	4	2	9	3	0	0	1	7	**36**
Concerte		0	0	0	0	0	1	2	0	0	2	4	**9**
Corrige		0	1	3	3	0	0	0	0	1	0	0	**8**
Écoute		11	9	2	4	6	7	0	2	2	9	3	**55**
Encourage		1	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	**5**
Éprouve de la satisfaction		4	0	1	3	2	5	0	2	0	4	2	**23**
Éprouve un sentiment négatif		12	4	0	1	5	1	0	0	0	5	0	**28**
Est en soutien		1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	**4**
Établit le contact		1	2	4	5	3	0	2	0	0	1	8	**26**
Évalue		0	4	5	3	0	0	0	12	0	3	0	**27**
Explique		3	14	3	5	2	2	1	3	4	7	0	**44**
Exprime ses sentiments		3	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	**7**
Fait de la rétention		0	0	0	0	0	1	0	0	1	6	0	**8**
Fait pratiquer		1	3	3	14	1	1	5	1	3	7	14	**53**
Fait preuve d'empathie		3	2	2	0	1	1	0	1	0	2	1	**13**
Fait verbaliser		8	7	12	11	6	9	0	10	3	11	8	**85**
Gère		9	16	16	3	7	1	1	12	4	20	13	**102**
Hésite		1	7	0	0	0	0	0	0	2	6	0	**16**
Impose		2	2	0	1	9	0	4	2	0	0	1	**21**
Informe		0	5	7	0	0	2	2	2	0	10	4	**32**
Initie un échange		0	0	0	0	1	0	0	0	2	2	2	**7**
Investit		0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	**3**
Laisse se débrouiller		8	0	1	0	2	0	0	0	2	4	0	**17**
Met en question		1	7	0	0	0	2	0	3	1	8	0	**22**
Met en relation		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
Ne signale pas		0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	**4**
Négocie		3	6	1	0	0	0	0	1	0	5	1	**17**
Observe		1	0	1	4	0	12	0	6	1	7	2	**34**
Organise		0	3	0	0	0	0	7	0	0	0	0	**10**
Oriente		1	13	2	2	3	7	1	8	8	23	1	**69**
Partage		5	0	0	1	0	0	2	3	2	0	0	**13**
Pointe		12	10	0	2	8	7	1	8	1	1	2	**52**
Prend de la distance		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**
Promeut le plaisir dans l'apprentissage		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
Promeut un climat détendu		1	0	4	3	0	1	0	0	4	0	3	**16**
Propose son aide		0	1	3	8	0	0	0	0	0	2	1	**15**
Questionne		5	1	1	6	2	7	1	0	3	5	6	**37**
Rassure		1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	**4**
Rebondit		10	0	2	1	0	1	1	0	1	5	6	**27**
Régule		6	8	2	2	1	3	1	0	0	4	7	**34**
Repère		30	14	5	28	14	45	5	11	10	11	31	**204**
Répond à une sollicitation		5	6	5	1	2	0	1	0	4	5	6	**35**
Reste en retrait		4	2	2	2	2	17	2	0	3	1	4	**39**
S'assied		0	0	1	3	0	2	0	0	1	1	2	**10**
S'en va		3	0	0	1	2	3	0	0	0	1	1	**11**
S'enquiert		0	1	2	1	0	2	0	0	3	0	2	**11**
Se montre courtois et respectueux		0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	**2**
Se montre curieux de l'autre		0	0	1	2	2	0	0	0	1	0	2	**8**
Se montre disponible		2	1	2	1	1	0	0	0	1	0	3	**11**
Se place stratégiquement		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	**1**
Stimule		9	5	5	7	8	1	0	4	4	5	2	**50**
Suggère		21	9	1	13	1	9	2	6	6	13	3	**84**
Suspend		0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	**4**
Valorise		5	1	2	0	3	0	0	2	4	3	0	**20**
Verbalise		0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	**5**
Vérifie		3	2	6	1	3	0	0	0	0	0	4	**19**

	Gestes professionnels TOUS ordonnés		E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	Total		Présent chez x enseignants	
			201	183	127	151	107	174	49	113	91	218	176	**1590**			
1	**Repère**		30	14	5	28	14	45	5	11	10	11	31	**204**	55% des gestes codés	**11**	
2	**Gère**		9	16	16	3	7	1	1	12	4	20	13	**102**		**11**	
3	**Fait verbaliser**		8	7	12	11	6	9	0	10	3	11	8	**85**		**10**	
4	**Suggère**		21	9	1	13	1	9	2	6	6	13	3	**84**		**11**	
5	**Oriente**		1	13	2	2	3	7	1	8	8	23	1	**69**		**10**	
6	**Écoute**		11	9	2	4	6	7	0	2	2	9	3	**55**		**11**	
7	**Fait pratiquer**		1	3	3	14	1	1	5	1	3	7	14	**53**		**10**	
8	**Pointe**		12	10	0	2	8	7	1	8	1	1	2	**52**		**10**	
9	**Stimule**		9	5	5	7	8	1	0	4	4	5	2	**50**		**10**	
10	**Explique**		3	14	3	5	2	2	1	3	4	7	0	**44**		**10**	
11	**Reste en retrait**		4	2	2	2	2	17	2	0	3	1	4	**39**		**10**	
12	**Questionne**		5	1	1	6	2	7	1	0	3	5	6	**37**		**10**	
13	**Circule**		0	3	7	4	2	9	3	0	0	1	7	**36**		8	
14	**Balaye (du regard)**		1	3	5	0	3	7	2	3	2	0	9	**35**		9	
15	**Répond à une sollicitation**		5	6	5	1	2	0	1	0	4	5	6	**35**		9	
16	**Observe**		1	0	1	4	0	12	0	6	1	7	2	**34**		8	
17	**Régule**		6	8	2	2	1	3	1	0	0	4	7	**34**		9	
18	**Informe**		0	5	7	0	0	2	2	2	0	10	4	**32**		7	
19	**Éprouve un sentiment négatif**		12	4	0	1	5	1	0	0	0	5	0	**28**		6	
20	**Évalue**		0	4	5	3	0	0	0	12	0	3	0	**27**		5	
21	**Rebondit**		10	0	2	1	0	1	1	0	1	5	6	**27**		8	
22	**Établit le contact**		1	2	4	5	3	0	2	0	0	1	8	**26**		8	
23	**Ajuste**		3	9	4	0	2	0	0	1	0	3	2	**24**		7	
24	**Éprouve de la satisfaction**		4	0	1	3	2	5	0	2	0	4	2	**23**		8	
25	**Met en question**		1	7	0	0	0	2	0	3	1	8	0	**22**		6	
26	**Impose**		2	2	0	1	9	0	4	2	0	0	1	**21**		7	
27	**Valorise**		5	1	2	0	3	0	0	2	4	3	0	**20**		7	
28	**Vérifie**		3	2	6	1	3	0	0	0	0	0	4	**19**		6	
29	**Accepte**		0	0	3	4	0	4	1	0	1	2	3	**18**		7	
30	**Laisse se débrouiller**		8	0	1	0	2	0	0	0	2	4	0	**17**		5	
31	**Négocie**		3	6	1	0	0	0	0	1	0	5	1	**17**		6	
32	**Hésite**		1	7	0	0	0	0	0	0	2	6	0	**16**		4	
33	**Promeut un climat détendu**		1	0	4	3	0	1	0	0	4	0	3	**16**		6	
34	**Anticipe**		0	0	0	1	1	1	0	8	0	0	4	**15**		5	
35	**Propose son aide**		0	1	3	8	0	0	0	0	0	2	1	**15**		5	
36	**Fait preuve d'empathie**		3	2	2	0	1	1	0	1	0	2	1	**13**		8	
37	**Partage**		5	0	0	1	0	0	2	3	2	0	0	**13**		5	
38	**S'en va**		3	0	0	1	2	3	0	0	0	1	1	**11**		6	
39	**S'enquiert**		0	1	2	1	0	2	0	0	3	0	2	**11**		6	
40	**Se montre disponible**		2	1	2	1	1	0	0	0	1	0	3	**11**		7	
41	**Organise**		0	3	0	0	0	0	7	0	0	0	0	**10**		2	
42	**S'assied**		0	0	1	3	0	2	0	0	1	1	2	**10**		6	
43	**Concerte**		0	0	0	0	0	1	2	0	0	2	4	**9**		4	
44	**Corrige**		0	1	3	3	0	0	0	0	1	0	0	**8**		4	
45	**Fait de la rétention**		0	0	0	0	0	1	0	0	1	6	0	**8**		3	
46	**Se montre curieux de l'autre**		0	0	1	2	2	0	0	0	1	0	2	**8**		5	
47	**Exprime ses sentiments**		3	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	**7**		3	
48	**Initie un échange**		0	0	0	0	1	0	0	0	2	2	2	**7**		4	
49	**Encourage**		1	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	**5**		3	
50	**Verbalise**		0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	**5**		1	
51	**Est en soutien**		1	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	**4**		3	
52	**Ne signale pas**		0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	**4**		4	
53	**Rassure**		1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	**4**		3	
54	**Suspend**		0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	**4**		3	
55	**Investit**		0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	**3**		2	
56	**Se montre courtois et respectueux**		0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	**2**		1	
57	**Prend de la distance**		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**		1	
58	**Se place stratégiquement**		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	**1**		1	
59	**Met en relation**		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**		0	6,29310345
60	**Promeut le plaisir dans l'apprentissage**		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**		0	





Fréquences

L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12
Reprère	Gère	Gère	Reprère	Reprère	Reprère	Organise	Evalue	Reprère	Oriente	Reprère
Suggère	Explique	Fait verbaliser	Fait pratiquer	Impose	Reste en retrait	Fait pratiquer	Gère	Oriente	Gère	Fait pratiquer
Exprime un sentiment négatif	Reprère	Circule	Suggère	Ecoute	Observe	Reprère	Reprère	Suggère	Suggère	Gère
Oriente	Oriente	Informe	Fait verbaliser	Stimule	Circule	Impose	Fait verbaliser	Explique	Fait verbaliser	Balaye (du regard)
Ecoute	Reste	Vérifie	Propose son aide	Gère	Fait verbaliser	Circule	Anticipe	Gère	Reprère	Etablit le contact
Rebondit	Ajoute	Balaye (du regard)	Stimule	Ecoute	Suggère	Balaye (du regard)	Oriente	Promeut un climat détendu	Informe	Fait verbaliser
Gère	Ecoute	Evalue	Questionne	Fait verbaliser	Balaye (du regard)	Concerte	Reprère	Répond à une sollicitation	Reprère	Circule
Stimule	Suggère	Suggère	Etablit le contact	Exprime un sentiment négatif	Ecoute	Etablit le contact	Observe	Stimule	Met en question	Régule
Fait verbaliser	Régule	Répond à une sollicitation	Explique	Balaye (du regard)	Oriente	Informe	Suggère	Valorise	Explique	Questionne
Laisse se débrouiller	Fait verbaliser	Stimule	Accepte	Etablit le contact	Reprère	Partage	Stimule	Exprime ses sentiments	Fait pratiquer	Rebondit
Régule	Reprère	Ajoute	Circule	Oriente	Questionne	Reste en retrait	Balaye (du regard)	Fait pratiquer	Observe	Répond à une sollicitation
Partage	Met en question	Etablit le contact	Ecoute	Valorise	Epreuve de la satisfaction	Suggère	Explique	Fait verbaliser	Fait de la rétention	Anticipe
Questionne	Négocie	Promeut un climat détendu	Observe	Vérifie	Accepte	Accepte	Met en question	Questionne	Reprère	Concerte
Répond à une sollicitation	Répond à une sollicitation	Accepte	Corrige	Répond à une sollicitation	Régule	Explique	Partage	Reste en retrait	Exprime un sentiment négatif	Informe
Valorise	Informe	Corrige	Epreuve de la satisfaction	Ajoute	S'en va	Gère	Ecoute	S'enquiert	Négocie	Reste en retrait
Epreuve de la satisfaction	Stimule	Explique	Evalue	Circule	Explique	Ne signale pas	Epreuve de la satisfaction	Balaye (du regard)	Questionne	Vérifie
Reste en retrait	Exprime un sentiment négatif	Fait pratiquer	Gère	Epreuve de la satisfaction	Informe	Oriente	Impose	Ecoute	Rebondit	Accepte
Ajoute	Evalue	Propose son aide	Promeut un climat détendu	Explique	Met en question	Reprère	Informe	Reprère	Répond à une sollicitation	Ecoute
Explique	Balaye (du regard)	Ecoute	S'assied	Laisse se débrouiller	S'assied	Questionne	Investit	Initie un échange	Stimule	Promeut un climat détendu
Exprime ses sentiments	Circule	Fait preuve d'empathie	Oriente	Questionne	S'enquiert	Rassure	Valorise	Laisse se débrouiller	Verbalise	Se montre disponible
Fait preuve d'empathie	Fait pratiquer	Oriente	Reste	Reste en retrait	Se montre courtois et respectueux	Rebondit	Ajoute	Partage	Epreuve de la satisfaction	Oriente
Négocie	Organise	Rebondit	Régule	S'en va	Anticipe	Régule	Fait pratiquer	Suspend	Laisse se débrouiller	Ajoute
S'en va	Encourage	Régule	Reste en retrait	Se montre curieux de l'autre	Concerte	Répond à une sollicitation	Fait preuve d'empathie	Accepte	Régule	Epreuve de la satisfaction
Vérifie	Etablit le contact	Reste en retrait	Se montre curieux de l'autre	Anticipe	Exprime un sentiment négatif	Ajoute	Négocie	Corrige	Ajoute	Initie un échange
Impose	Fait preuve d'empathie	S'enquiert	Anticipe	Exprime ses sentiments	Est en soutien	Anticipe	Accepte	Fait de la rétention	Evalue	Observe
Se montre disponible	Impose	Se montre disponible	Exprime un sentiment négatif	Fait pratiquer	Fait de la rétention	Corrige	Circule	Investit	Valorise	Ajoute
Balaye (du regard)	Reste en retrait	Valorise	Impose	Fait preuve d'empathie	Fait pratiquer	Circule	Concerte	Met en question	Accepte	S'assied
Encourage	Vérifie	Epreuve de la satisfaction	Partage	Initie un échange	Fait preuve d'empathie	Encourage	Corrige	Observe	Concerte	S'enquiert
Est en soutien	Corrige	Laisse se débrouiller	Rebondit	Ne signale pas	Gère	Epreuve de la satisfaction	Encourage	Reprère	Encourage	Se montre curieux de l'autre
Etablit le contact	Propose son aide	Négocie	Répond à une sollicitation	Régule	Promeut un climat détendu	Exprime un sentiment négatif	Exprime un sentiment négatif	Rebondit	Est en soutien	Régule
Fait pratiquer	Questionne	Observe	S'en va	Se montre disponible	Rebondit	Est en soutien	Est en soutien	S'assied	Fait preuve d'empathie	Fait preuve d'empathie
Hésite	S'enquiert	Questionne	S'enquiert	Suggère	Stimule	Evalue	Etablit le contact	Se montre curieux de l'autre	Initie un échange	Impose
Met en question	Se montre disponible	S'assied	Se montre disponible	Accepte	Ajoute	Exprime ses sentiments	Exprime ses sentiments	Se montre disponible	Propose son aide	Ne signale pas
Observe	Valorise	Se montre curieux de l'autre	Vérifie	Concerte	Corrige	Fait de la rétention	Fait de la rétention	Ajoute	Rassure	Négocie
Oriente	Accepte	Observe	Ajoute	Corrige	Encourage	Fait preuve d'empathie	Hésite	Anticipe	Circule	Oriente
Prend de la distance	Anticipe	Suspend	Balaye (du regard)	Encourage	Etablit le contact	Fait verbaliser	Initie un échange	Circule	Etablit le contact	Propose son aide
Promeut un climat détendu	Concerte	Anticipe	Concerte	Est en soutien	Evalue	Hésite	Laisse se débrouiller	Concerte	Ne signale pas	S'en va
Rassure	Epreuve de la satisfaction	Concerte	Encourage	Evalue	Exprime ses sentiments	Initie un échange	Met en relation	Encourage	Régule	Se place stratégiquement
Accepte	Est en soutien	Encourage	Est en soutien	Fait de la rétention	Hésite	Investit	Ne signale pas	Epreuve de la satisfaction	Reste en retrait	Corrige
Anticipe	Exprime ses sentiments	Exprime un sentiment négatif	Exprime ses sentiments	Hésite	Impose	Laisse se débrouiller	Organise	Exprime un sentiment négatif	S'assied	Encourage
Circule	Fait de la rétention	Est en soutien	Fait de la rétention	Informe	Initie un échange	Met en question	Prend de la distance	Est en soutien	S'en va	Exprime un sentiment négatif
Concerte	Initie un échange	Exprime ses sentiments	Fait preuve d'empathie	Investit	Investit	Met en relation	Promeut le plaisir dans l'apprentissage	Etablit le contact	Suspend	Est en soutien
Corrige	Investit	Fait de la rétention	Hésite	Met en question	Laisse se débrouiller	Négocie	Promeut un climat détendu	Evalue	Anticipe	Evalue
Evalue	Laisse se débrouiller	Hésite	Informe	Met en relation	Met en relation	Observe	Propose son aide	Fait preuve d'empathie	Balaye (du regard)	Explique
Fait de la rétention	Met en relation	Impose	Initie un échange	Négocie	Ne signale pas	Prend de la distance	Questionne	Impose	Corrige	Exprime ses sentiments
Informe	Ne signale pas	Initie un échange	Investit	Observe	Négocie	Promeut le plaisir dans l'apprentissage	Rassure	Informe	Exprime ses sentiments	Fait de la rétention
Initie un échange	Observe	Investit	Laisse se débrouiller	Organise	Organise	Promeut un climat détendu	Rebondit	Met en relation	Impose	Hésite
Investit	Partage	Met en question	Met en question	Partage	Partage	Propose son aide	Régule	Ne signale pas	Investit	Investit
Met en relation	Prend de la distance	Met en relation	Met en relation	Prend de la distance	Prend de la distance	S'assied	Répond à une sollicitation	Négocie	Met en relation	Laisse se débrouiller
Ne signale pas	Promeut le plaisir dans l'apprentissage	Ne signale pas	Ne signale pas	Promeut le plaisir dans l'apprentissage	Promeut le plaisir dans l'apprentissage	S'en va	Reste en retrait	Organise	Organise	Met en question
Organise	Promeut un climat détendu	Organise	Négocie	Promeut un climat détendu	Propose son aide	S'enquiert	S'assied	Prend de la distance	Partage	Met en relation
Promeut le plaisir dans l'apprentissage	Rassure	Partage	Organise	Propose son aide	Rassure	Se montre courtois et respectueux	S'en va	Promeut le plaisir dans l'apprentissage	Prend de la distance	Organise
Propose son aide	Rebondit	Reprère	Prend de la distance	Rassure	Répond à une sollicitation	Se montre curieux de l'autre	S'enquiert	Propose son aide	Promeut le plaisir dans l'apprentissage	Partage
S'assied	S'assied	Prend de la distance	Promeut le plaisir dans l'apprentissage	Rebondit	Se montre curieux de l'autre	Se montre disponible	Se montre courtois et respectueux	Rassure	Promeut un climat détendu	Prend de la distance
S'enquiert	S'en va	Promeut le plaisir dans l'apprentissage	Rassure	S'assied	Se montre disponible	Se place stratégiquement	Se montre curieux de l'autre	Régule	S'enquiert	Promeut le plaisir dans l'apprentissage
Se montre courtois et respectueux	Se montre courtois et respectueux	Rassure	Se montre courtois et respectueux	S'enquiert	Se place stratégiquement	Stimule	Se montre disponible	S'en va	Se montre courtois et respectueux	Rassure
Se montre curieux de l'autre	Se montre curieux de l'autre	S'en va	Se place stratégiquement	Se montre courtois et respectueux	Suspend	Suspend	Se place stratégiquement	Se montre courtois et respectueux	Se montre curieux de l'autre	Se montre courtois et respectueux
Se place stratégiquement	Se place stratégiquement	Se montre courtois et respectueux	Suspend	Se place stratégiquement	Valorise	Valorise	Suspend	Se place stratégiquement	Se montre disponible	Suspend
Suspend	Suspend	Se place stratégiquement	Valorise	Suspend	Verbalise	Verbalise	Verbalise	Verbalise	Se place stratégiquement	Valorise
Verbalise	Verbalise	Verbalise	Verbalise	Verbalise	Vérifie	Vérifie	Vérifie	Vérifie	Vérifie	Verbalise

Gestes professionnels alpha E2	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total	
	c	d	cl	di		
	22	**83**	**56**	**40**	**201**	
Repère		6	18	6	**30**	TOP TEN
Suggère	2	15	1	3	**21**	
Éprouve un sentiment négatif			9	3	**12**	
Pointe	3	6	1	2	**12**	
Écoute		11			**11**	
Rebondit		6	2	2	**10**	
Gère			2	7	**9**	
Stimule	4	4	1		**9**	
Fait verbaliser		8			**8**	
Laisse se débrouiller	1	5	2		**8**	
Régule				6	**6**	
Partage	2	2		1	**5**	
Questionne		4	1		**5**	
Répond à une sollicitation	2	1		2	**5**	
Valorise	1		4		**5**	
Éprouve de la satisfaction		2	2		**4**	
Reste en retrait		3	1		**4**	
Ajuste		1		2	**3**	
Explique	2			1	**3**	
Exprime ses sentiments			3		**3**	
Fait preuve d'empathie			3		**3**	
Négocie	1	2			**3**	
S'en va			2	1	**3**	
Vérifie	2	1			**3**	
Impose	1	1			**2**	
Se montre disponible				2	**2**	
Balaye (du regard)				1	**1**	
Encourage			1		**1**	
Est en soutien	1				**1**	
Établit le contact				1	**1**	
Fait pratiquer		1			**1**	
Hésite		1			**1**	
Met en question		1			**1**	
Observe		1			**1**	
Oriente		1			**1**	
Prend de la distance			1		**1**	
Promeut un climat détendu			1		**1**	
Rassure			1		**1**	
Accepte					**0**	
Anticipe					**0**	
Circule					**0**	
Concerte					**0**	
Corrige					**0**	
Évalue					**0**	
Fait de la rétention					**0**	
Informe					**0**	
Initie un échange					**0**	
Investit					**0**	
Met en relation					**0**	
Ne signale pas					**0**	
Organise					**0**	
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**	
Propose son aide					**0**	
S'assied					**0**	
S'enquiert					**0**	
Se montre courtois et respectueux					**0**	
Se montre curieux de l'autre					**0**	
Se place stratégiquement					**0**	
Suspend					**0**	
Verbalise					**0**	

Gestes professionnels ordonnés E3	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total	
	c	d	cl	di		
	29	60	21	73	183	
Gère	1			15	**16**	TOP TEN
Explique	6	3	1	4	**14**	
Repère	1	6	2	5	**14**	
Oriente	1	11		1	**13**	
Pointe	5	5			**10**	
Ajuste	1	1		7	**9**	
Écoute	2	4	2	1	**9**	
Suggère		6	1	2	**9**	
Régule		2	1	5	**8**	
Fait verbaliser		5	1	1	**7**	
Hésite		1	3	3	**7**	
Met en question		1	2	4	**7**	
Négocie				6	**6**	
Répond à une sollicitation	2	4			**6**	
Informe				5	**5**	
Stimule		4		1	**5**	
Éprouve un sentiment négatif			1	3	**4**	
Évalue	3	1			**4**	
Balaye (du regard)				3	**3**	
Circule				3	**3**	
Fait pratiquer	3				**3**	
Organise		1		2	**3**	
Encourage			2		**2**	
Établit le contact			2		**2**	
Fait preuve d'empathie			2		**2**	
Impose	1	1			**2**	
Reste en retrait		1		1	**2**	
Vérifie		1		1	**2**	
Corrige	1				**1**	
Propose son aide		1			**1**	
Questionne		1			**1**	
S'enquiert			1		**1**	
Se montre disponible	1				**1**	
Valorise	1				**1**	
Accepte					**0**	
Anticipe					**0**	
Concerte					**0**	
Éprouve de la satisfaction					**0**	
Est en soutien					**0**	
Exprime ses sentiments					**0**	
Fait de la rétention					**0**	
Initie un échange					**0**	
Investit					**0**	
Laisse se débrouiller					**0**	
Met en relation					**0**	
Ne signale pas					**0**	
Observe					**0**	
Partage					**0**	
Prend de la distance					**0**	
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**	
Promeut un climat détendu					**0**	
Rassure					**0**	
Rebondit					**0**	
S'assied					**0**	
S'en va					**0**	
Se montre courtois et respectueux					**0**	
Se montre curieux de l'autre					**0**	
Se place stratégiquement					**0**	
Suspend					**0**	
Verbalise					**0**	s

Gestes professionnels ordonnés E4	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total	
	c	d	cl	di		
	17	27	19	64	127	
Gère				16	16	TOP TEN
Fait verbaliser	1	10		1	12	
Circule				7	7	
Informe		1		6	7	
Vérifie	1	1	1	3	6	
Balaye (du regard)				5	5	
Évalue		3		2	5	
Repère		1		4	5	
Répond à une sollicitation	2			3	5	
Stimule		3	1	1	5	
Ajuste				4	4	
Établit le contact			3	1	4	
Promeut un climat détendu			4		4	
Accepte	1	1		1	3	
Corrige	3				3	
Explique	3				3	
Fait pratiquer	2		1		3	
Propose son aide	1			2	3	
Écoute	1	1			2	
Fait preuve d'empathie			2		2	
Oriente		2			2	
Rebondit		1		1	2	
Régule				2	2	
Reste en retrait	1			1	2	
S'enquiert			2		2	
Se montre disponible				2	2	
Valorise			2		2	
Éprouve de la satisfaction			1		1	
Laisse se débrouiller			1		1	
Négocie	1				1	
Observe		1			1	
Questionne		1			1	
S'assied				1	1	
Se montre curieux de l'autre			1		1	
Suggère		1			1	
Suspend				1	1	
Anticipe					0	
Concerte					0	
Encourage					0	
Éprouve un sentiment négatif					0	
Est en soutien					0	
Exprime ses sentiments					0	
Fait de la rétention					0	
Hésite					0	
Impose					0	
Initie un échange					0	
Investit					0	
Met en question					0	
Met en relation					0	
Ne signale pas					0	
Organise					0	
Partage					0	
Pointe					0	
Prend de la distance					0	
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					0	
Rassure					0	
S'en va					0	
Se montre courtois et respectueux					0	
Se place stratégiquement					0	
Verbalise					0	

Gestes professionnels ordonnés E5	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total	
	c	d	cl	di		
	25	**74**	**19**	**33**	**151**	
Repère	2	18	4	4	**28**	TOP TEN
Fait pratiquer	9	3		2	**14**	
Suggère	2	9		2	**13**	
Fait verbaliser		11			**11**	
Propose son aide	3	2	1	2	**8**	
Stimule	2	5			**7**	
Questionne	1	3		2	**6**	
Établit le contact			3	2	**5**	
Explique		4		1	**5**	
Accepte		3		1	**4**	
Circule				4	**4**	
Écoute		4			**4**	
Observe		3	1		**4**	
Corrige	2	1			**3**	
Éprouve de la satisfaction		1	2		**3**	
Évalue	1	2			**3**	
Gère				3	**3**	
Promeut un climat détendu			3		**3**	
S'assied				3	**3**	
Oriente		2			**2**	
Pointe	1			1	**2**	
Régule		1		1	**2**	
Reste en retrait		2			**2**	
Se montre curieux de l'autre			2		**2**	
Anticipe				1	**1**	
Éprouve un sentiment négatif			1		**1**	
Impose	1				**1**	
Partage			1		**1**	
Rebondit				1	**1**	
Répond à une sollicitation	1				**1**	
S'en va				1	**1**	
S'enquiert			1		**1**	
Se montre disponible				1	**1**	
Vérifie				1	**1**	
Ajuste					**0**	
Balaye (du regard)					**0**	
Concerte					**0**	
Encourage					**0**	
Est en soutien					**0**	
Exprime ses sentiments					**0**	
Fait de la rétention					**0**	
Fait preuve d'empathie					**0**	
Hésite					**0**	
Informe					**0**	
Initie un échange					**0**	
Investit					**0**	
Laisse se débrouiller					**0**	
Met en question					**0**	
Met en relation					**0**	
Ne signale pas					**0**	
Négocie					**0**	
Organise					**0**	
Prend de la distance					**0**	
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**	
Rassure					**0**	
Se montre courtois et respectueux					**0**	
Se place stratégiquement					**0**	
Suspend					**0**	
Valorise					**0**	
Verbalise					**0**	

Gestes professionnels ordonnés E6	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total	
	c	d	cl	di		
	27	27	29	24	107	
Repère	2	2	10		14	TOP TEN
Impose	2	3	1	3	9	
Pointe	3	5			8	
Stimule	4	2	2		8	
Gère				7	7	
Écoute	3		3		6	
Fait verbaliser	2	4			6	
Éprouve un sentiment négatif	1		3	1	5	
Balaye (du regard)				3	3	
Établit le contact		1	2		3	
Oriente	1	2			3	
Valorise	1	1	1		3	
Vérifie			1	2	3	
Répond à une sollicitation				2	2	
Ajuste				2	2	
Circule				2	2	
Éprouve de la satisfaction			2		2	
Explique	2				2	
Laisse se débrouiller	1	1			2	
Questionne		1		1	2	
Reste en retrait		2			2	
S'en va	1	1			2	
Se montre curieux de l'autre			2		2	
Anticipe		1			1	
Exprime ses sentiments			1		1	
Fait pratiquer	1				1	
Fait preuve d'empathie			1		1	
Initie un échange	1				1	
Ne signale pas	1				1	
Régule				1	1	
Se montre disponible	1				1	
Suggère		1			1	
Accepte					0	
Concerte					0	
Corrige					0	
Encourage					0	
Est en soutien					0	
Évalue					0	
Fait de la rétention					0	
Hésite					0	
Informe					0	
Investit					0	
Met en question					0	
Met en relation					0	
Négocie					0	
Observe					0	
Organise					0	
Partage					0	
Prend de la distance					0	
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					0	
Promeut un climat détendu					0	
Propose son aide					0	
Rassure					0	
Rebondit					0	
S'assied					0	
S'enquiert					0	
Se montre courtois et respectueux					0	
Se place stratégiquement					0	
Suspend					0	
Verbalise					0	

Gestes professionnels ordonnés E7	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total	
	c	d	cl	di		
	15	**100**	**20**	**39**	**174**	
Repère	5	29	6	5	**45**	
Reste en retrait		13	2	2	**17**	T
Observe		10	1	1	**12**	O
Circule				9	**9**	P
Fait verbaliser		9			**9**	
Suggère	2	5	1	1	**9**	
Balaye (du regard)				7	**7**	T
Écoute	2	5			**7**	E
Oriente	1	4		2	**7**	N
Pointe	3	4			**7**	
Questionne		7			**7**	
Éprouve de la satisfaction		1	2	2	**5**	
Accepte		4			**4**	
Régule				3	**3**	
S'en va		1	2		**3**	
Explique	1	1			**2**	
Informe				2	**2**	
Met en question		2			**2**	
S'assied		1		1	**2**	
S'enquiert			2		**2**	
Se montre courtois et respectueux		1	1		**2**	
Anticipe				1	**1**	
Concerte				1	**1**	
Éprouve un sentiment négatif			1		**1**	
Est en soutien				1	**1**	
Fait de la rétention	1				**1**	
Fait pratiquer		1			**1**	
Fait preuve d'empathie			1		**1**	
Gère				1	**1**	
Promeut un climat détendu			1		**1**	
Rebondit		1			**1**	
Stimule		1			**1**	
Ajuste					**0**	
Corrige					**0**	
Encourage					**0**	
Établit le contact					**0**	
Évalue					**0**	
Exprime ses sentiments					**0**	
Hésite					**0**	
Impose					**0**	
Initie un échange					**0**	
Investit					**0**	
Laisse se débrouiller					**0**	
Met en relation					**0**	
Ne signale pas					**0**	
Négocie					**0**	
Organise					**0**	
Partage					**0**	
Prend de la distance					**0**	
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**	
Propose son aide					**0**	
Rassure					**0**	
Répond à une sollicitation					**0**	
Se montre curieux de l'autre					**0**	
Se montre disponible					**0**	
Se place stratégiquement					**0**	
Suspend					**0**	
Valorise					**0**	
Verbalise					**0**	
Vérifie					**0**	

Gestes professionnels ordonnés E 8	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total	
	c	d	cl	di		
	11	18	5	15	49	
Organise		4		3	**7**	TOP TEN
Fait pratiquer	5				**5**	
Repère		3	2		**5**	
Impose	3	1			**4**	
Circule				3	**3**	
Balaye (du regard)				2	**2**	
Concerte				2	**2**	
Établit le contact			2		**2**	
Informe				2	**2**	
Partage	2				**2**	
Reste en retrait		2			**2**	
Suggère		2			**2**	
Accepte		1			**1**	
Explique				1	**1**	
Gère				1	**1**	
Ne signale pas		1			**1**	
Oriente		1			**1**	
Pointe	1				**1**	
Questionne		1			**1**	
Rassure			1		**1**	
Rebondit		1			**1**	
Régule		1			**1**	
Répond à une sollicitation				1	**1**	
Ajuste					**0**	
Anticipe					**0**	
Corrige					**0**	
Écoute					**0**	
Encourage					**0**	
Éprouve de la satisfaction					**0**	
Éprouve un sentiment négatif					**0**	
Est en soutien					**0**	
Évalue					**0**	
Exprime ses sentiments					**0**	
Fait de la rétention					**0**	
Fait preuve d'empathie					**0**	
Fait verbaliser					**0**	
Hésite					**0**	
Initie un échange					**0**	
Investit					**0**	
Laisse se débrouiller					**0**	
Met en question					**0**	
Met en relation					**0**	
Négocie					**0**	
Observe					**0**	
Prend de la distance					**0**	
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**	
Promeut un climat détendu					**0**	
Propose son aide					**0**	
S'assied					**0**	
S'en va					**0**	
S'enquiert					**0**	
Se montre courtois et respectueux					**0**	
Se montre curieux de l'autre					**0**	
Se montre disponible					**0**	
Se place stratégiquement					**0**	
Stimule					**0**	
Suspend					**0**	
Valorise					**0**	
Verbalise					**0**	
Vérifie					**0**	

Gestes professionnels ordonnés E9	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total	
	c	d	cl	di		
	32	**45**	**8**	**28**	**113**	
Évalue	1	7		4	**12**	TOP TEN
Gère	2			10	**12**	
Repère	2	6	3		**11**	
Fait verbaliser	1	9			**10**	
Anticipe	2	4	1	1	**8**	
Oriente	3	5			**8**	
Pointe	8				**8**	
Observe	2	2		2	**6**	
Suggère	2	4			**6**	
Stimule	1	3			**4**	
Balaye (du regard)				3	**3**	
Explique	2			1	**3**	
Met en question		1		2	**3**	
Partage	1	2			**3**	
Écoute	1	1			**2**	
Éprouve de la satisfaction			2		**2**	
Impose	1			1	**2**	
Informe				2	**2**	
Investit	1			1	**2**	
Valorise	1		1		**2**	
Ajuste				1	**1**	
Fait pratiquer	1				**1**	
Fait preuve d'empathie			1		**1**	
Négocie		1			**1**	
Accepte					**0**	
Circule					**0**	
Concerte					**0**	
Corrige					**0**	
Encourage					**0**	
Éprouve un sentiment négatif					**0**	
Est en soutien					**0**	
Établit le contact					**0**	
Exprime ses sentiments					**0**	
Fait de la rétention					**0**	
Hésite					**0**	
Initie un échange					**0**	
Laisse se débrouiller					**0**	
Met en relation					**0**	
Ne signale pas					**0**	
Organise					**0**	
Prend de la distance					**0**	
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**	
Promeut un climat détendu					**0**	
Propose son aide					**0**	
Questionne					**0**	
Rassure					**0**	
Rebondit					**0**	
Régule					**0**	
Répond à une sollicitation					**0**	
Reste en retrait					**0**	
S'assied					**0**	
S'en va					**0**	
S'enquiert					**0**	
Se montre courtois et respectueux					**0**	
Se montre curieux de l'autre					**0**	
Se montre disponible					**0**	
Se place stratégiquement					**0**	
Suspend					**0**	
Verbalise					**0**	
Vérifie					**0**	

Gestes professionnels ordonnés E10	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total	
	c	d	cl	di		
	8	41	23	20	92	
Repère		3	4	3	**10**	TOP TEN
Oriente	2	4	1	1	**8**	
Suggère		5		1	**6**	
Explique	1	2		1	**4**	
Fait verbaliser		4			**4**	
Gère				4	**4**	
Promeut un climat détendu			4		**4**	
Répond à une sollicitation				4	**4**	
Stimule	1	3			**4**	
Valorise		1	3		**4**	
Exprime ses sentiments			3		**3**	
Fait pratiquer	3				**3**	
Questionne		3			**3**	
Reste en retrait		3			**3**	
S'enquiert			2	1	**3**	
Balaye (du regard)		1		1	**2**	
Écoute		1	1		**2**	
Hésite		2			**2**	
Initie un échange		1	1		**2**	
Laisse se débrouiller		2			**2**	
Partage		1	1		**2**	
Suspend		1		1	**2**	
Accepte		1			**1**	
Corrige	1				**1**	
Fait de la rétention		1			**1**	
Investit				1	**1**	
Met en question			1		**1**	
Observe		1			**1**	
Pointe			1		**1**	
Rebondit		1			**1**	
S'assied				1	**1**	
Se montre curieux de l'autre			1		**1**	
Se montre disponible				1	**1**	
Ajuste					**0**	
Anticipe					**0**	
Circule					**0**	
Concerte					**0**	
Encourage					**0**	
Éprouve de la satisfaction					**0**	
Éprouve un sentiment négatif					**0**	
Est en soutien					**0**	
Établit le contact					**0**	
Évalue					**0**	
Fait preuve d'empathie					**0**	
Impose					**0**	
Informe					**0**	
Met en relation					**0**	
Ne signale pas					**0**	
Négocie					**0**	
Organise					**0**	
Prend de la distance					**0**	
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**	
Propose son aide					**0**	
Rassure					**0**	
Régule					**0**	
S'en va					**0**	
Se montre courtois et respectueux					**0**	
Se place stratégiquement					**0**	
Verbalise					**0**	
Vérifie					**0**	

Gestes professionnels ordonnés E11	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total	
	c	d	cl	di		
	29	66	30	93	218	
Oriente	1	14		8	**23**	TOP TEN
Gère		1	1	18	**20**	
Suggère	2		7	4	**13**	
Fait verbaliser	1	10			**11**	
Repère		3	4	4	**11**	
Informe		2		8	**10**	
Écoute	2	4		3	**9**	
Met en question		4	1	3	**8**	
Explique	2			5	**7**	
Fait pratiquer	5			2	**7**	
Observe		3		4	**7**	
Fait de la rétention	4	2			**6**	
Hésite		3	1	2	**6**	
Éprouve un sentiment négatif			2	3	**5**	
Négocie		3		2	**5**	
Questionne		3	2		**5**	
Rebondit		2		3	**5**	
Répond à une sollicitation	1	1		3	**5**	
Stimule	1			4	**5**	
Verbalise	5				**5**	
Éprouve de la satisfaction		1	2	1	**4**	
Laisse se débrouiller		2		2	**4**	
Régule				4	**4**	
Ajuste		1		2	**3**	
Évalue	1	1	1		**3**	
Valorise			2	1	**3**	
Accepte		2			**2**	
Concerte				2	**2**	
Encourage	1		1		**2**	
Est en soutien				2	**2**	
Fait preuve d'empathie			2		**2**	
Initie un échange	1	1			**2**	
Propose son aide			1	1	**2**	
Rassure		1	1		**2**	
Circule				1	**1**	
Établit le contact			1		**1**	
Ne signale pas		1			**1**	
Pointe	1				**1**	
Reste en retrait				1	**1**	
S'assied		1			**1**	
S'en va			1		**1**	
Suspend	1				**1**	
Anticipe					**0**	
Balaye (du regard)					**0**	
Corrige					**0**	
Exprime ses sentiments					**0**	
Impose					**0**	
Investit					**0**	
Met en relation					**0**	
Organise					**0**	
Partage					**0**	
Prend de la distance					**0**	
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**	
Promeut un climat détendu					**0**	
S'enquiert					**0**	
Se montre courtois et respectueux					**0**	
Se montre curieux de l'autre					**0**	
Se montre disponible					**0**	
Se place stratégiquement					**0**	
Vérifie					**0**	

Gestes professionnels ordonnés E12	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total	
	c	d	cl	di		
	24	**52**	**34**	**66**	**176**	
Repère	1	12	8	10	**31**	
Fait pratiquer	10	3	1		**14**	
Gère				13	**13**	
Balaye (du regard)		1		8	**9**	
Établit le contact			7	1	**8**	TOP
Fait verbaliser	1	6		1	**8**	
Circule				7	**7**	TEN
Régule			1	6	**7**	
Questionne		3	1	2	**6**	
Rebondit	2	1	2	1	**6**	
Répond à une sollicitation		2		4	**6**	
Anticipe	1	3			**4**	
Concerte				4	**4**	
Informe				4	**4**	
Reste en retrait		3	1		**4**	
Vérifie	2	2			**4**	
Accepte		2	1		**3**	
Écoute	1	2			**3**	
Promeut un climat détendu			3		**3**	
Se montre disponible		1	1	1	**3**	
Suggère		3			**3**	
Ajuste		1	1		**2**	
Éprouve de la satisfaction	1	1			**2**	
Initie un échange	1		1		**2**	
Observe		2			**2**	
Pointe	2				**2**	
S'assied		1		1	**2**	
S'enquiert			2		**2**	
Se montre curieux de l'autre	1		1		**2**	
Stimule		1	1		**2**	
Fait preuve d'empathie			1		**1**	
Impose				1	**1**	
Ne signale pas	1				**1**	
Négocie			1		**1**	
Oriente		1			**1**	
Propose son aide		1			**1**	
S'en va				1	**1**	
Se place stratégiquement				1	**1**	
Corrige					**0**	
Encourage					**0**	
Éprouve un sentiment négatif					**0**	
Est en soutien					**0**	
Évalue					**0**	
Explique					**0**	
Exprime ses sentiments					**0**	
Fait de la rétention					**0**	
Hésite					**0**	
Investit					**0**	
Laisse se débrouiller					**0**	
Met en question					**0**	
Met en relation					**0**	
Organise					**0**	
Partage					**0**	
Prend de la distance					**0**	
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**	
Rassure					**0**	
Se montre courtois et respectueux					**0**	
Suspend					**0**	
Valorise					**0**	
Verbalise					**0**	

Répartition des présences en nombres de gestes

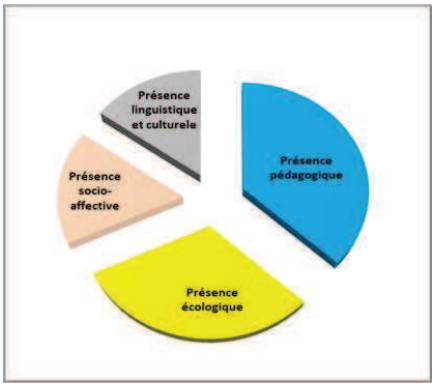
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	Total	Nb de présences dominantes
	0	201	183	127	151	107	174	49	113	91	218	176	%	
Présence pédagogique	0	**83**	60	27	**74**	27	**100**	**18**	**45**	**40**	66	46	37%	6
Présence écologique	0	40	**73**	**64**	33	24	39	15	28	20	**93**	**66**	30%	4
Présence socio-affective	0	56	21	19	19	**29**	20	5	8	23	30	40	17%	1
Présence linguistique et culturelle	0	22	29	17	25	27	15	11	32	8	29	24	16%	0

Répartition des présences en pourcentages

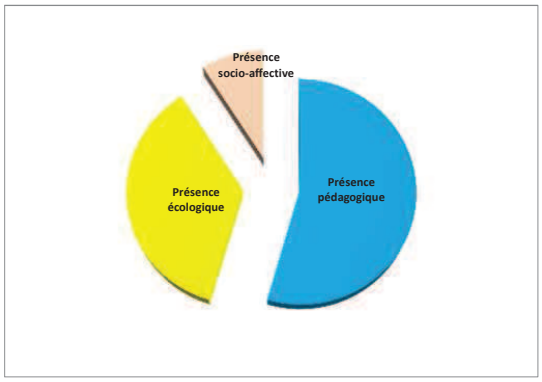
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	moyenne
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Présence pédagogique	0	41	33	21	49	25	58	37	40	44	30	26	37
Présence écologique	0	20	39	50	22	22	22	30	25	22	43	38	30
Présence socio-affective	0	28	11	15	12	28	12	10	7	25	14	23	17
Présence linguistique et culturelle	0	11	16	13	17	25	8	23	28	9	13	14	16

présence dominante présence seconde

Répartition moyenne des gestes professionnels par type de présence



Dominantes des présences chez les enseignants



Présence pédagogique

Gestes professionnels alpha	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	Total
Accepte				1	3		4	1		1	2	2	**14**
Ajuste		1	1								1	1	**4**
Anticipe						1			4			3	**8**
Balaye (du regard)										1		1	**2**
Circule													**0**
Concerte													**0**
Corrige					1								**1**
Écoute		11	4	1	4		5		1	1	4	2	**33**
Encourage													**0**
Éprouve de la satisfaction		2			1		1				1	1	**6**
Éprouve un sentiment négatif													**0**
Est en soutien													**0**
Établit le contact						1							**1**
Évalue			1	3	2				7		1		**14**
Explique			3		4		1			2			**10**
Exprime ses sentiments													**0**
Fait de la rétention										1	2		**3**
Fait pratiquer		1			3		1					3	**8**
Fait preuve d'empathie													**0**
Fait verbaliser		8	5	10	11	4	9		9	3	10	6	**75**
Gère											1		**1**
Hésite		1	1							2	3		**7**
Impose		1	1			3		1					**6**
Informe				1							2		**3**
Initie un échange										1	1		**2**
Investit													**0**
Laisse se débrouiller		5				1				2	2		**10**
Met en question		1	1				2		1		4		**9**
Met en relation													**0**
Ne signale pas								1			1		**2**
Négocie		2							1		3		**6**
Observe		1		1	3		10		2	1	3	2	**23**
Organise			1					4					**5**
Oriente		1	11	2	2	2	4	1	5	4	14	1	**47**
Partage		2							2	1			**5**
Pointe		6	5			5	4						**20**
Prend de la distance													**0**
Promeut le plaisir dans l'apprentissage													**0**
Promeut un climat détendu													**0**
Propose son aide			1		2							1	**4**
Questionne		4	1	1	3	1	7	1		3	3	3	**27**
Rassure											1		**1**
Rebondit		6		1			1	1		1	2	1	**13**
Régule			2		1			1					**4**
Repère		6	6	1	18	2	29	3	6	3	3	12	**89**
Répond à une sollicitation		1	4								1	2	**8**
Reste en retrait		3	1		2	2	13	2		3		3	**29**
S'assied							1				1	1	**3**
S'en va						1	1						**2**
S'enquiert													**0**
Se montre courtois et respectueux							1						**1**
Se montre curieux de l'autre													**0**
Se montre disponible												1	**1**
Se place stratégiquement													**0**
Stimule		4	4	3	5	2	1		3	3		1	**26**
Suggère		15	6	1	9	1	5	2	4	5		3	**51**
Suspend										1			**1**
Valorise						1				1			**2**
Verbalise													**0**
Vérifie		1	1	1								2	**5**

Présence pédagogique
Gestes professionnels ordonnés

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	Total
													592
Repère		6	6	1	18	2	29	3	6	3	3	12	89
Fait verbaliser		8	5	10	11	4	9		9	3	10	6	75
Suggère		15	6	1	9	1	5	2	4	5		3	51
Oriente		1	11	2	2	2	4	1	5	4	14	1	47
Écoute		11	4	1	4		5		1	1	4	2	33
Reste en retrait		3	1		2	2	13	2		3		3	29
Questionne		4	1	1	3	1	7	1		3	3	3	27
Stimule		4	4	3	5	2	1		3	3		1	26
Observe		1		1	3		10		2	1	3	2	23
Pointe		6	5			5	4						20
Accepte				1	3		4	1		1	2	2	14
Évalue			1	3	2				7		1		14
Rebondit		6		1			1	1		1	2	1	13
Explique			3		4		1			2			10
Laisse se débrouiller		5				1				2	2		10
Met en question		1	1				2		1		4		9
Anticipe						1			4			3	8
Fait pratiquer		1			3		1					3	8
Répond à une sollicitation		1	4								1	2	8
Hésite		1	1							2	3		7
Éprouve de la satisfaction		2			1		1				1	1	6
Impose		1	1			3		1					6
Négocie		2							1		3		6
Organise			1					4					5
Partage		2							2	1			5
Vérifie		1	1	1								2	5
Ajuste		1	1								1	1	4
Propose son aide			1		2							1	4
Régule			2		1			1					4
Fait de la rétention										1	2		3
Informe				1							2		3
S'assied							1				1	1	3
Balaye (du regard)										1		1	2
Initie un échange										1	1		2
Ne signale pas								1			1		2
S'en va						1	1						2
Valorise						1				1			2
Corrige					1								1
Établit le contact						1							1
Gère											1		1
Rassure											1		1
Se montre courtois et respectueux							1						1
Se montre disponible												1	1
Suspend										1			1
Circule													0
Concerte													0
Encourage													0
Éprouve un sentiment négatif													0
Est en soutien													0
Exprime ses sentiments													0
Fait preuve d'empathie													0
Investit													0
Met en relation													0
Prend de la distance													0
Promeut le plaisir dans l'apprentissage													0
Promeut un climat détendu													0
S'enquiert													0
Se montre curieux de l'autre													0
Se place stratégiquement													0
Verbalise													0

Présence Écologique

Gestes professionnels alpha	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	Total
Accepte				1	1								**2**
Ajuste		2	7	4		2			1		2		**18**
Anticipe					1		1		1				**3**
Balaye (du regard)		1	3	5		3	7	2	3	1		8	**33**
Circule			3	7	4	2	9	3			1	7	**36**
Concerte							1	2			2	4	**9**
Corrige													**0**
Écoute			1								3		**4**
Encourage													**0**
Éprouve de la satisfaction							2				1		**3**
Éprouve un sentiment négatif		3	3			1					3		**10**
Est en soutien							1				2		**3**
Établit le contact		1		1	2							1	**5**
Évalue				2					4				**6**
Explique		1	4		1			1	1	1	5		**14**
Exprime ses sentiments													**0**
Fait de la rétention													**0**
Fait pratiquer					2						2		**4**
Fait preuve d'empathie													**0**
Fait verbaliser			1	1								1	**3**
Gère		7	15	16	3	7	1	1	10	4	18	13	**95**
Hésite			3								2		**5**
Impose						3			1			1	**5**
Informe			5	6			2	2	2		8	4	**29**
Initie un échange													**0**
Investit									1	1			**2**
Laisse se débrouiller											2		**2**
Met en question			4						2		3		**9**
Met en relation													**0**
Ne signale pas													**0**
Négocie			6								2		**8**
Observe							1		2		4		**7**
Organise			2					3					**5**
Oriente			1				2			1	8		**12**
Partage		1											**1**
Pointe		2			1								**3**
Prend de la distance													**0**
Promeut le plaisir dans l'apprentissage													**0**
Promeut un climat détendu													**0**
Propose son aide				2	2						1		**5**
Questionne					2	1						2	**5**
Rassure													**0**
Rebondit		2		1	1						3	1	**8**
Régule		6	5	2	1	1	3				4	6	**28**
Repère		6	5	4	4		5			3	4	10	**41**
Répond à une sollicitation		2		3		2		1		4	3	4	**19**
Reste en retrait			1	1			2				1		**5**
S'assied				1	3		1			1		1	**7**
S'en va		1			1							1	**3**
S'enquiert										1			**1**
Se montre courtois et respectueux													**0**
Se montre curieux de l'autre													**0**
Se montre disponible		2		2	1					1		1	**7**
Se place stratégiquement												1	**1**
Stimule			1	1							4		**6**
Suggère		3	2		2		1			1	4		**13**
Suspend				1						1			**2**
Valorise											1		**1**
Verbalise													**0**
Vérifie			1	3	1	2							**7**

Présence Écologique

Gestes professionnels ordonnés	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	Total
Gère		7	15	16	3	7	1	1	10	4	18	13	**95**
Repère		6	5	4	4		5			3	4	10	**41**
Circule			3	7	4	2	9	3			1	7	**36**
Balaye (du regard)		1	3	5		3	7	2	3	1		8	**33**
Informe			5	6			2	2	2		8	4	**29**
Régule		6	5	2	1	1	3				4	6	**28**
Répond à une sollicitation		2		3		2		1		4	3	4	**19**
Ajuste		2	7	4		2			1		2		**18**
Explique		1	4		1			1	1	1	5		**14**
Suggère		3	2		2		1			1	4		**13**
Oriente			1				2			1	8		**12**
Éprouve un sentiment négatif		3	3			1					3		**10**
Concerte							1	2			2	4	**9**
Met en question			4						2		3		**9**
Négocie			6								2		**8**
Rebondit		2		1	1						3	1	**8**
Observe							1		2		4		**7**
S'assied				1	3		1			1		1	**7**
Se montre disponible		2		2	1					1		1	**7**
Vérifie			1	3	1	2							**7**
Évalue				2					4				**6**
Stimule			1	1							4		**6**
Établit le contact		1		1	2							1	**5**
Hésite			3								2		**5**
Impose						3			1			1	**5**
Organise			2					3					**5**
Propose son aide				2	2						1		**5**
Questionne					2	1						2	**5**
Reste en retrait			1	1			2				1		**5**
Écoute			1								3		**4**
Fait pratiquer					2						2		**4**
Anticipe					1		1		1				**3**
Éprouve de la satisfaction							2				1		**3**
Est en soutien							1				2		**3**
Fait verbaliser			1	1								1	**3**
Pointe		2			1								**3**
S'en va		1			1							1	**3**
Accepte				1	1								**2**
Investit									1	1			**2**
Laisse se débrouiller											2		**2**
Suspend				1						1			**2**
Partage		1											**1**
S'enquiert										1			**1**
Se place stratégiquement												1	**1**
Valorise											1		**1**
Corrige													**0**
Encourage													**0**
Exprime ses sentiments													**0**
Fait de la rétention													**0**
Fait preuve d'empathie													**0**
Initie un échange													**0**
Met en relation													**0**
Ne signale pas													**0**
Prend de la distance													**0**
Promeut le plaisir dans l'apprentissage													**0**
Promeut un climat détendu													**0**
Rassure													**0**
Se montre courtois et respectueux													**0**
Se montre curieux de l'autre													**0**
Verbalise													**0**

Gestes professionnels alpha E2	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total
	c	**d**	**cl**	**di**	
	22	**83**	**56**	**40**	**201**
Accepte					**0**
Ajuste		1		2	**3**
Anticipe					**0**
Balaye (du regard)				1	**1**
Circule					**0**
Concerte					**0**
Corrige					**0**
Écoute		11			**11**
Encourage			1		**1**
Éprouve de la satisfaction		2	2		**4**
Éprouve un sentiment négatif			9	3	**12**
Est en soutien	1				**1**
Établit le contact				1	**1**
Évalue					**0**
Explique	2			1	**3**
Exprime ses sentiments			3		**3**
Fait de la rétention					**0**
Fait pratiquer		1			**1**
Fait preuve d'empathie			3		**3**
Fait verbaliser		8			**8**
Gère			2	7	**9**
Hésite		1			**1**
Impose	1	1			**2**
Informe					**0**
Initie un échange					**0**
Investit					**0**
Laisse se débrouiller	1	5	2		**8**
Met en question		1			**1**
Met en relation					**0**
Ne signale pas					**0**
Négocie	1	2			**3**
Observe		1			**1**
Organise					**0**
Oriente		1			**1**
Partage	2	2		1	**5**
Pointe	3	6	1	2	**12**
Prend de la distance			1		**1**
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**
Promeut un climat détendu			1		**1**
Propose son aide					**0**
Questionne		4	1		**5**
Rassure			1		**1**
Rebondit		6	2	2	**10**
Régule				6	**6**
Repère		6	18	6	**30**
Répond à une sollicitation	2	1		2	**5**
Reste en retrait		3	1		**4**
S'assied					**0**
S'en va			2	1	**3**
S'enquiert					**0**
Se montre courtois et respectueux					**0**
Se montre curieux de l'autre					**0**
Se montre disponible				2	**2**
Se place stratégiquement					**0**
Stimule	4	4	1		**9**
Suggère	2	15	1	3	**21**
Suspend					**0**
Valorise	1		4		**5**
Verbalise					**0**
Vérifie	2	1			**3**

Gestes professionnels alpha E3	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total
	c	**d**	**cl**	**di**	
	29	**60**	**21**	**73**	**183**
Accepte					**0**
Ajuste	1	1		7	**9**
Anticipe					**0**
Balaye (du regard)				3	**3**
Circule				3	**3**
Concerte					**0**
Corrige	1				**1**
Écoute	2	4	2	1	**9**
Encourage			2		**2**
Éprouve de la satisfaction					**0**
Éprouve un sentiment négatif			1	3	**4**
Est en soutien					**0**
Établit le contact			2		**2**
Évalue	3	1			**4**
Explique	6	3	1	4	**14**
Exprime ses sentiments					**0**
Fait de la rétention					**0**
Fait pratiquer	3				**3**
Fait preuve d'empathie			2		**2**
Fait verbaliser		5	1	1	**7**
Gère	1			15	**16**
Hésite		1	3	3	**7**
Impose	1	1			**2**
Informe				5	**5**
Initie un échange					**0**
Investit					**0**
Laisse se débrouiller					**0**
Met en question		1	2	4	**7**
Met en relation					**0**
Ne signale pas					**0**
Négocie				6	**6**
Observe					**0**
Organise		1		2	**3**
Oriente	1	11		1	**13**
Partage					**0**
Pointe	5	5			**10**
Prend de la distance					**0**
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**
Promeut un climat détendu					**0**
Propose son aide		1			**1**
Questionne		1			**1**
Rassure					**0**
Rebondit					**0**
Régule		2	1	5	**8**
Repère	1	6	2	5	**14**
Répond à une sollicitation	2	4			**6**
Reste en retrait		1		1	**2**
S'assied					**0**
S'en va					**0**
S'enquiert			1		**1**
Se montre courtois et respectueux					**0**
Se montre curieux de l'autre					**0**
Se montre disponible	1				**1**
Se place stratégiquement					**0**
Stimule		4		1	**5**
Suggère		6	1	2	**9**
Suspend					**0**
Valorise	1				**1**
Verbalise					**0**
Vérifie		1		1	**2**

Gestes professionnels alpha E4	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total
	c	**d**	**cl**	**di**	
	17	**27**	**19**	**64**	**127**
Accepte	1	1		1	**3**
Ajuste				4	**4**
Anticipe					**0**
Balaye (du regard)				5	**5**
Circule				7	**7**
Concerte					**0**
Corrige	3				**3**
Écoute	1	1			**2**
Encourage					**0**
Éprouve de la satisfaction			1		**1**
Éprouve un sentiment négatif					**0**
Est en soutien					**0**
Établit le contact			3	1	**4**
Évalue		3		2	**5**
Explique	3				**3**
Exprime ses sentiments					**0**
Fait de la rétention					**0**
Fait pratiquer	2		1		**3**
Fait preuve d'empathie			2		**2**
Fait verbaliser	1	10		1	**12**
Gère				16	**16**
Hésite					**0**
Impose					**0**
Informe		1		6	**7**
Initie un échange					**0**
Investit					**0**
Laisse se débrouiller			1		**1**
Met en question					**0**
Met en relation					**0**
Ne signale pas					**0**
Négocie	1				**1**
Observe		1			**1**
Organise					**0**
Oriente		2			**2**
Partage					**0**
Pointe					**0**
Prend de la distance					**0**
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**
Promeut un climat détendu			4		**4**
Propose son aide	1			2	**3**
Questionne		1			**1**
Rassure					**0**
Rebondit		1		1	**2**
Régule				2	**2**
Repère		1		4	**5**
Répond à une sollicitation	2			3	**5**
Reste en retrait	1			1	**2**
S'assied				1	**1**
S'en va					**0**
S'enquiert			2		**2**
Se montre courtois et respectueux					**0**
Se montre curieux de l'autre			1		**1**
Se montre disponible				2	**2**
Se place stratégiquement					**0**
Stimule		3	1	1	**5**
Suggère		1			**1**
Suspend				1	**1**
Valorise			2		**2**
Verbalise					**0**
Vérifie	1	1	1	3	**6**

Gestes professionnels alpha E 5	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total
	c	**d**	**cl**	**di**	
	25	**74**	**19**	**33**	**151**
Accepte		3		1	**4**
Ajuste					**0**
Anticipe				1	**1**
Balaye (du regard)					**0**
Circule				4	**4**
Concerte					**0**
Corrige	2	1			**3**
Écoute		4			**4**
Encourage					**0**
Éprouve de la satisfaction		1	2		**3**
Éprouve un sentiment négatif			1		**1**
Est en soutien					**0**
Établit le contact			3	2	**5**
Évalue	1	2			**3**
Explique		4		1	**5**
Exprime ses sentiments					**0**
Fait de la rétention					**0**
Fait pratiquer	9	3		2	**14**
Fait preuve d'empathie					**0**
Fait verbaliser		11			**11**
Gère				3	**3**
Hésite					**0**
Impose	1				**1**
Informe					**0**
Initie un échange					**0**
Investit					**0**
Laisse se débrouiller					**0**
Met en question					**0**
Met en relation					**0**
Ne signale pas					**0**
Négocie					**0**
Observe		3	1		**4**
Organise					**0**
Oriente		2			**2**
Partage			1		**1**
Pointe	1			1	**2**
Prend de la distance					**0**
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**
Promeut un climat détendu			3		**3**
Propose son aide	3	2	1	2	**8**
Questionne	1	3		2	**6**
Rassure					**0**
Rebondit				1	**1**
Régule		1		1	**2**
Repère	2	18	4	4	**28**
Répond à une sollicitation	1				**1**
Reste en retrait		2			**2**
S'assied				3	**3**
S'en va				1	**1**
S'enquiert			1		**1**
Se montre courtois et respectueux					**0**
Se montre curieux de l'autre			2		**2**
Se montre disponible				1	**1**
Se place stratégiquement					**0**
Stimule	2	5			**7**
Suggère	2	9		2	**13**
Suspend					**0**
Valorise					**0**
Verbalise					**0**
Vérifie				1	**1**

Gestes professionnels alpha E6	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total
	c	**d**	**cl**	**di**	
	27	**27**	**29**	**24**	**107**
Accepte					**0**
Ajuste				2	**2**
Anticipe		1			**1**
Balaye (du regard)				3	**3**
Circule				2	**2**
Concerte					**0**
Corrige					**0**
Écoute	3		3		**6**
Encourage					**0**
Éprouve de la satisfaction			2		**2**
Éprouve un sentiment négatif	1		3	1	**5**
Est en soutien					**0**
Établit le contact		1	2		**3**
Évalue					**0**
Explique	2				**2**
Exprime ses sentiments			1		**1**
Fait de la rétention					**0**
Fait pratiquer	1				**1**
Fait preuve d'empathie			1		**1**
Fait verbaliser	2	4			**6**
Gère				7	**7**
Hésite					**0**
Impose	2	3	1	3	**9**
Informe					**0**
Initie un échange	1				**1**
Investit					**0**
Laisse se débrouiller	1	1			**2**
Met en question					**0**
Met en relation					**0**
Ne signale pas	1				**1**
Négocie					**0**
Observe					**0**
Organise					**0**
Oriente	1	2			**3**
Partage					**0**
Pointe	3	5			**8**
Prend de la distance					**0**
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**
Promeut un climat détendu					**0**
Propose son aide					**0**
Questionne		1		1	**2**
Rassure					**0**
Rebondit					**0**
Régule				1	**1**
Repère	2	2	10		**14**
Répond à une sollicitation				2	**2**
Reste en retrait		2			**2**
S'assied					**0**
S'en va	1	1			**2**
S'enquiert					**0**
Se montre courtois et respectueux					**0**
Se montre curieux de l'autre			2		**2**
Se montre disponible	1				**1**
Se place stratégiquement					**0**
Stimule	4	2	2		**8**
Suggère		1			**1**
Suspend					**0**
Valorise	1	1	1		**3**
Verbalise					**0**
Vérifie			1	2	**3**

Gestes professionnels alpha E7	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total
	c	**d**	**cl**	**di**	
	15	**100**	**20**	**39**	**174**
Accepte		4			**4**
Ajuste					**0**
Anticipe				1	**1**
Balaye (du regard)				7	**7**
Circule				9	**9**
Concerte				1	**1**
Corrige					**0**
Écoute	2	5			**7**
Encourage					**0**
Éprouve de la satisfaction		1	2	2	**5**
Éprouve un sentiment négatif			1		**1**
Est en soutien				1	**1**
Établit le contact					**0**
Évalue					**0**
Explique	1	1			**2**
Exprime ses sentiments					**0**
Fait de la rétention	1				**1**
Fait pratiquer		1			**1**
Fait preuve d'empathie			1		**1**
Fait verbaliser		9			**9**
Gère				1	**1**
Hésite					**0**
Impose					**0**
Informe				2	**2**
Initie un échange					**0**
Investit					**0**
Laisse se débrouiller					**0**
Met en question		2			**2**
Met en relation					**0**
Ne signale pas					**0**
Négocie					**0**
Observe		10	1	1	**12**
Organise					**0**
Oriente	1	4		2	**7**
Partage					**0**
Pointe	3	4			**7**
Prend de la distance					**0**
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**
Promeut un climat détendu			1		**1**
Propose son aide					**0**
Questionne		7			**7**
Rassure					**0**
Rebondit		1			**1**
Régule				3	**3**
Repère	5	29	6	5	**45**
Répond à une sollicitation					**0**
Reste en retrait		13	2	2	**17**
S'assied		1		1	**2**
S'en va		1	2		**3**
S'enquiert			2		**2**
Se montre courtois et respectueux		1	1		**2**
Se montre curieux de l'autre					**0**
Se montre disponible					**0**
Se place stratégiquement					**0**
Stimule		1			**1**
Suggère	2	5	1	1	**9**
Suspend					**0**
Valorise					**0**
Verbalise					**0**
Vérifie					**0**

Gestes professionnels alpha E 8	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total
	c	**d**	**cl**	**di**	
	11	**18**	**5**	**15**	**49**
Accepte		1			**1**
Ajuste					**0**
Anticipe					**0**
Balaye (du regard)				2	**2**
Circule				3	**3**
Concerte				2	**2**
Corrige					**0**
Écoute					**0**
Encourage					**0**
Éprouve de la satisfaction					**0**
Éprouve un sentiment négatif					**0**
Est en soutien					**0**
Établit le contact			2		**2**
Évalue					**0**
Explique				1	**1**
Exprime ses sentiments					**0**
Fait de la rétention					**0**
Fait pratiquer	5				**5**
Fait preuve d'empathie					**0**
Fait verbaliser					**0**
Gère				1	**1**
Hésite					**0**
Impose	3	1			**4**
Informe				2	**2**
Initie un échange					**0**
Investit					**0**
Laisse se débrouiller					**0**
Met en question					**0**
Met en relation					**0**
Ne signale pas		1			**1**
Négocie					**0**
Observe					**0**
Organise		4		3	**7**
Oriente		1			**1**
Partage	2				**2**
Pointe	1				**1**
Prend de la distance					**0**
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**
Promeut un climat détendu					**0**
Propose son aide					**0**
Questionne		1			**1**
Rassure			1		**1**
Rebondit		1			**1**
Régule		1			**1**
Repère		3	2		**5**
Répond à une sollicitation				1	**1**
Reste en retrait		2			**2**
S'assied					**0**
S'en va					**0**
S'enquiert					**0**
Se montre courtois et respectueux					**0**
Se montre curieux de l'autre					**0**
Se montre disponible					**0**
Se place stratégiquement					**0**
Stimule					**0**
Suggère		2			**2**
Suspend					**0**
Valorise					**0**
Verbalise					**0**
Vérifie					**0**

Gestes professionnels alpha E9	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total
	c	**d**	**cl**	**di**	
	32	**45**	**8**	**28**	**113**
Accepte					**0**
Ajuste				1	**1**
Anticipe	2	4	1	1	**8**
Balaye (du regard)				3	**3**
Circule					**0**
Concerte					**0**
Corrige					**0**
Écoute	1	1			**2**
Encourage					**0**
Éprouve de la satisfaction			2		**2**
Éprouve un sentiment négatif					**0**
Est en soutien					**0**
Établit le contact					**0**
Évalue	1	7		4	**12**
Explique	2			1	**3**
Exprime ses sentiments					**0**
Fait de la rétention					**0**
Fait pratiquer	1				**1**
Fait preuve d'empathie			1		**1**
Fait verbaliser	1	9			**10**
Gère	2			10	**12**
Hésite					**0**
Impose	1			1	**2**
Informe				2	**2**
Initie un échange					**0**
Investit	1			1	**2**
Laisse se débrouiller					**0**
Met en question		1		2	**3**
Met en relation					**0**
Ne signale pas					**0**
Négocie		1			**1**
Observe	2	2		2	**6**
Organise					**0**
Oriente	3	5			**8**
Partage	1	2			**3**
Pointe	8				**8**
Prend de la distance					**0**
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**
Promeut un climat détendu					**0**
Propose son aide					**0**
Questionne					**0**
Rassure					**0**
Rebondit					**0**
Régule					**0**
Repère	2	6	3		**11**
Répond à une sollicitation					**0**
Reste en retrait					**0**
S'assied					**0**
S'en va					**0**
S'enquiert					**0**
Se montre courtois et respectueux					**0**
Se montre curieux de l'autre					**0**
Se montre disponible					**0**
Se place stratégiquement					**0**
Stimule	1	3			**4**
Suggère	2	4			**6**
Suspend					**0**
Valorise	1		1		**2**
Verbalise					**0**
Vérifie					**0**

Gestes professionnels alpha E10	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total
	c	**d**	**cl**	**di**	
	8	**41**	**23**	**20**	**92**
Accepte		1			**1**
Ajuste					**0**
Anticipe					**0**
Balaye (du regard)		1		1	**2**
Circule					**0**
Concerte					**0**
Corrige	1				**1**
Écoute		1	1		**2**
Encourage					**0**
Éprouve de la satisfaction					**0**
Éprouve un sentiment négatif					**0**
Est en soutien					**0**
Établit le contact					**0**
Évalue					**0**
Explique	1	2		1	**4**
Exprime ses sentiments			3		**3**
Fait de la rétention		1			**1**
Fait pratiquer	3				**3**
Fait preuve d'empathie					**0**
Fait verbaliser		4			**4**
Gère				4	**4**
Hésite		2			**2**
Impose					**0**
Informe					**0**
Initie un échange		1	1		**2**
Investit				1	**1**
Laisse se débrouiller		2			**2**
Met en question			1		**1**
Met en relation					**0**
Ne signale pas					**0**
Négocie					**0**
Observe		1			**1**
Organise					**0**
Oriente	2	4	1	1	**8**
Partage		1	1		**2**
Pointe			1		**1**
Prend de la distance					**0**
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**
Promeut un climat détendu			4		**4**
Propose son aide					**0**
Questionne		3			**3**
Rassure					**0**
Rebondit		1			**1**
Régule					**0**
Repère		3	4	3	**10**
Répond à une sollicitation				4	**4**
Reste en retrait		3			**3**
S'assied				1	**1**
S'en va					**0**
S'enquiert			2	1	**3**
Se montre courtois et respectueux					**0**
Se montre curieux de l'autre			1		**1**
Se montre disponible				1	**1**
Se place stratégiquement					**0**
Stimule	1	3			**4**
Suggère		5		1	**6**
Suspend		1		1	**2**
Valorise		1	3		**4**
Verbalise					**0**
Vérifie					**0**

Gestes professionnels alpha E11	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total
	c	**d**	**cl**	**di**	
	29	**66**	**30**	**93**	**218**
Accepte		2			**2**
Ajuste		1		2	**3**
Anticipe					**0**
Balaye (du regard)					**0**
Circule				1	**1**
Concerte				2	**2**
Corrige					**0**
Écoute	2	4		3	**9**
Encourage	1		1		**2**
Éprouve de la satisfaction		1	2	1	**4**
Éprouve un sentiment négatif			2	3	**5**
Est en soutien				2	**2**
Établit le contact			1		**1**
Évalue	1	1	1		**3**
Explique	2			5	**7**
Exprime ses sentiments					**0**
Fait de la rétention	4	2			**6**
Fait pratiquer	5			2	**7**
Fait preuve d'empathie			2		**2**
Fait verbaliser	1	10			**11**
Gère		1	1	18	**20**
Hésite		3	1	2	**6**
Impose					**0**
Informe		2		8	**10**
Initie un échange	1	1			**2**
Investit					**0**
Laisse se débrouiller		2		2	**4**
Met en question		4	1	3	**8**
Met en relation					**0**
Ne signale pas		1			**1**
Négocie		3		2	**5**
Observe		3		4	**7**
Organise					**0**
Oriente	1	14		8	**23**
Partage					**0**
Pointe	1				**1**
Prend de la distance					**0**
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**
Promeut un climat détendu					**0**
Propose son aide			1	1	**2**
Questionne		3	2		**5**
Rassure		1	1		**2**
Rebondit		2		3	**5**
Régule				4	**4**
Repère		3	4	4	**11**
Répond à une sollicitation	1	1		3	**5**
Reste en retrait				1	**1**
S'assied		1			**1**
S'en va			1		**1**
S'enquiert					**0**
Se montre courtois et respectueux					**0**
Se montre curieux de l'autre					**0**
Se montre disponible					**0**
Se place stratégiquement					**0**
Stimule	1			4	**5**
Suggère	2		7	4	**13**
Suspend	1				**1**
Valorise			2	1	**3**
Verbalise	5				**5**
Vérifie					**0**

Gestes professionnels alpha E12	Présence linguistique et culturelle	Présence pédagogique	Présence socio-affective	Présence écologique	Total
	c	**d**	**cl**	**di**	
	24	**52**	**34**	**66**	**176**
Accepte		2	1		**3**
Ajuste		1	1		**2**
Anticipe	1	3			**4**
Balaye (du regard)		1		8	**9**
Circule				7	**7**
Concerte				4	**4**
Corrige					**0**
Écoute	1	2			**3**
Encourage					**0**
Éprouve de la satisfaction	1	1			**2**
Éprouve un sentiment négatif					**0**
Est en soutien					**0**
Établit le contact			7	1	**8**
Évalue					**0**
Explique					**0**
Exprime ses sentiments					**0**
Fait de la rétention					**0**
Fait pratiquer	10	3	1		**14**
Fait preuve d'empathie			1		**1**
Fait verbaliser	1	6		1	**8**
Gère				13	**13**
Hésite					**0**
Impose				1	**1**
Informe				4	**4**
Initie un échange	1		1		**2**
Investit					**0**
Laisse se débrouiller					**0**
Met en question					**0**
Met en relation					**0**
Ne signale pas	1				**1**
Négocie			1		**1**
Observe		2			**2**
Organise					**0**
Oriente		1			**1**
Partage					**0**
Pointe	2				**2**
Prend de la distance					**0**
Promeut le plaisir dans l'apprentissage					**0**
Promeut un climat détendu			3		**3**
Propose son aide		1			**1**
Questionne		3	1	2	**6**
Rassure					**0**
Rebondit	2	1	2	1	**6**
Régule			1	6	**7**
Repère	1	12	8	10	**31**
Répond à une sollicitation		2		4	**6**
Reste en retrait		3	1		**4**
S'assied		1		1	**2**
S'en va				1	**1**
S'enquiert			2		**2**
Se montre courtois et respectueux					**0**
Se montre curieux de l'autre	1		1		**2**
Se montre disponible		1	1	1	**3**
Se place stratégiquement				1	**1**
Stimule		1	1		**2**
Suggère		3			**3**
Suspend					**0**
Valorise					**0**
Verbalise					**0**
Vérifie	2	2			**4**