



HAL
open science

**S'entraîner à expliquer une procédure instrumentale :
ethnographie multisituée d'un projet filmique mené avec
des aides à domicile engagées dans une formation en
français langue étrangère**

Laurence Martin

► **To cite this version:**

Laurence Martin. S'entraîner à expliquer une procédure instrumentale: ethnographie multisituée d'un projet filmique mené avec des aides à domicile engagées dans une formation en français langue étrangère. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2020. Français. NNT : 2020MON30023 . tel-03153281

HAL Id: tel-03153281

<https://theses.hal.science/tel-03153281>

Submitted on 26 Feb 2021

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.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par L'UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY -MONTPELLIER 3

Préparée au sein de l'école doctorale 58
Et de l'unité de recherche LHUMAIN

Spécialité : **Sciences du langage**

Section CNU 07

Présentée par **Laurence MARTIN**

S'ENTRAÎNER À EXPLIQUER UNE
PROCÉDURE INSTRUMENTALE :
ETHNOGRAPHIE MULTISITUÉE D'UN PROJET
FILMIQUE MENÉ AVEC DES AIDES À DOMICILE
ENGAGÉES DANS UNE FORMATION EN
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

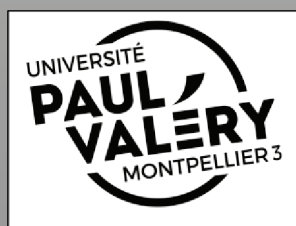
Soutenue publiquement le 16 novembre 2020 devant un jury composé
de :

Madame Chantal CHARNET, Professeur Directrice
Université Paul-Valéry Montpellier 3

Madame Nathalie AUGER, Professeur Présidente de jury
Université Paul-Valéry Montpellier 3

Monsieur Laurent FILLIETTAZ, Professeur Rapporteur
Université de Genève

Monsieur Christian OLLIVIER, Professeur Rapporteur
Université de La Réunion



S'ENTRAÎNER À EXPLIQUER UNE PROCÉDURE INSTRUMENTALE : ETHNOGRAPHIE MULTISITUÉE D'UN PROJET FILMIQUE MENÉ AVEC DES AIDES À DOMICILE ENGAGÉES DANS UNE FORMATION EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Cette recherche porte sur des activités fortement multimodales constituant d'un projet vidéo mené en collaboration avec des aides à domicile, dans le contexte de la formation linguistique des adultes. Ces activités centrées sur l'explication de procédures sont réalisées dans diverses situations, faiblement ou fortement instrumentées (oral spontané en groupe, simulation, tournage face caméra) et participent au processus d'appropriation de la langue en plaçant l'apprenant dans un rôle d'expert. Des observations participantes, menées dans une approche ethnographique, soutenues par des enregistrements audiovisuels, ont permis de rassembler un corpus que nous avons organisé en deux collections principales. Nos analyses qui s'appuient sur ces données, s'intéressent à la dynamique des actions et des interactions situées et multisensorielles (actions verbales, gestes, manipulation des objets, disposition des corps, déplacements), développées par les participantes dans ces situations. Elles interrogent les notions goffmaniennes de cadre, de position, d'engagement et de réitération. Cette approche écologique de l'activité humaine, assez récente en sciences du langage, met en évidence la multimodalité des ressources déployées lors de ces activités didactiques, ainsi que leur articulation à l'environnement dans sa dimension sociale et matérielle.

Mots clés : vidéo, multimodalité, action située, explication, interactions, FLE

PRACTICING THE EXPLANATION OF AN INSTRUMENTAL PROCEDURE : MULTISITUATED ETHNOGRAPHY OF A FILM PROJECT CONDUCTED WITH HOME HELPERS INVOLVED IN A TRAINING IN FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

This research examines highly multimodal activities constituting a video project conducted in collaboration with home helpers, in the context of adult language training. The activities under study focus on explaining procedures carried out in various situations, weakly or heavily instrumented (spontaneous group oral, simulation, camera-facing shooting) and participate in the process of appropriation of the foreign language by placing the learner in an expert role. Participant observations in an ethnographic approach, supported by audiovisual recordings of these activities, brought together a corpus that we organized into two main collections. They are based primarily on these data. They deal with the dynamics of multi-sensory, situated actions and interactions (verbal actions, gestures, object manipulations, body placements, movements), as they were developed by the participants. They also discuss the Goffmanian notions of framework, position, commitment and reiteration. This ecological approach to human activity, relatively recent in language sciences, highlights the multimodality of the resources deployed in those educational situations, and shows their connection with the environment in its social and material dimensions.

Keywords : video, multimodality, situated action, explanation, interactions, FSL



Babel 7.16 de Sidi Larbi Cherkaoui et de Damien Jalet, Recréation 2016 dans le cadre du Festival d'Avignon, Cour d'Honneur du Palais des Papes

Le premier langage des humains était fondé sur les gestes. Il n'y avait rien de primitif dans ce langage qui coulait des mains des hommes et des femmes, rien de ce que nous disons aujourd'hui qui n'aurait pu se dire à l'aide de l'ensemble infini de gestes possibles avec les os minces des doigts et des poignets. Les gestes étaient complexes et subtils, ils nécessitaient une délicatesse de mouvement qui depuis a été complètement perdue.

Pendant l'âge du silence, les gens communiquaient davantage et non pas moins. La simple survie exigeait que les mains ne soient presque jamais au repos, et ce n'était que durant le sommeil (et encore) que les gens cessaient de se dire des choses. On ne faisait aucune distinction entre les gestes du langage et les gestes de la vie. Le travail que supposait la construction d'une maison, par exemple, ou la préparation d'un repas n'étaient pas moins une expression que le geste signifiant 'Je t'aime' ou 'Je suis sérieux'. Lorsqu'une main venait protéger le visage de quelqu'un qui était effrayé par un grand bruit, quelque chose était dit, et quand les doigts servaient à ramasser un objet que quelqu'un avait laissé tomber, quelque chose était dit ; et même quand les mains étaient au repos, cela aussi disait quelque chose. Naturellement, il arrivait que l'on se comprenne mal. Par moments, il arrivait que quelqu'un lève un doigt pour se gratter le nez et, si par hasard son regard croisait alors celui de son amant ou de son amante, le geste pouvait alors être mal compris car il ressemblait énormément à celui signifiant 'Je comprends à présent que j'ai eu tort de t'aimer'. Ces erreurs de compréhension étaient déchirantes. Et pourtant, comme les gens savaient avec quelle facilité elles pouvaient se produire, comme ils n'entretenaient pas l'illusion de comprendre parfaitement ce que les autres disaient, ils avaient l'habitude de s'interrompre mutuellement afin de demander s'ils avaient bien compris. [Extrait de L'histoire de l'amour (p. 139-141) de Nicole Krauss, porté au début de la pièce par une danseuse à la voix synthétique]

¹ Crédit Photo : Christophe Raynaud de Lage / Festival d'Avignon

² Crédit Photo : Anne-Christine Poujoulat/AFP

³ The History of Love, roman écrit en 2005 par Nicole Krauss et traduit de l'américain par Bernard Hoepffner avec la collaboration de Catherine Goffaux.

REMERCIEMENTS

L'aventure doctorale est une expérience individuelle qui est loin d'être solitaire. De nombreuses personnes ont contribué directement ou indirectement à la réalisation de cette thèse, à lui donner du sens, du mouvement et de la vie.

Je veux tout d'abord remercier Chantal CHARNET qui m'a chaleureusement encouragée à me lancer sur le chemin de la recherche et m'a guidée dans mes orientations scientifiques avec beaucoup de délicatesse. Je lui témoigne toute ma reconnaissance pour sa confiance, sa disponibilité et ses relectures critiques très stimulantes. Votre soutien a été vraiment précieux pendant cette période.

Je remercie également Bruno BONU pour l'intérêt qu'il a accordé à mon travail et pour son aide bienveillante. Cette recherche n'aurait pas été la même sans ses conseils avisés en analyse conversationnelle.

Je veux également remercier les membres du jury, Nathalie AUGER, Laurent FILLIETTAZ et Christian OLLIVIER d'avoir accepté d'évaluer ce travail et de le mettre en discussion.

Je remercie aussi sincèrement toutes les personnes que j'ai rencontrées sur le terrain, mes collègues du centre de formation et de l'IEFE, et en particulier les cinq aides à domicile, qui ont accepté de participer au projet et dont les rires ont égaillé cette aventure.

Je tiens également à saluer mes collègues de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 et du Département de FLE de l'Université d'Aix-Marseille, pour leur aide, les opportunités de travail en commun et les repas partagés. Merci à Chrysta, à Nathalie, à Marion, à Stéphanie, à Maud, à Julie et à tous les autres. Je remercie aussi mes collègues jeunes chercheurs et doctorants, qui ont emprunté le même chemin et dont certains sont devenus des proches. Je pense en particulier à Bea et à Éric, à Nathalie mais aussi à Catherine, Manon, Yousra, Eva, Fred, Laura, Abdel, Chafik...

Enfin, je remercie mes amis et ma famille, pour qui l'univers de la recherche reste un mystère, mais qui m'ont, malgré tout, portée et aidée à garder en mémoire ce qui m'a poussée jusqu'ici. Nicole pour ta présence inestimable et tes transcriptions sélectives. Yvan pour ton regard bienveillant et cette amitié irremplaçable. Hélène pour ta franchise et ton humour addictif. Agnès pour ces partages toujours en mouvement.

Jérôme, merci pour ton amour et ta patience. Je suis chaque jour plus heureuse que tu aies choisi de me voir jouer les funambules. Tu m'accompagnes sur le fil avec douceur.

Merci à mes neveux Mathias, Kalis, Elie, Noé et à ma nièce, Julia. Sans vos rires, je n'aurais probablement jamais fini ce travail.

Et comme il m'est difficile de citer toutes les personnes qui ont eu un rôle dans cette aventure, et qui se reconnaîtront, sachez que je pense à vous et que je vous adresse toute ma sympathie, mon amitié et ma reconnaissance.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	4
SOMMAIRE	1
INTRODUCTION GÉNÉRALE	8
PARTIE 1 ANALYSE D'ACTIVITÉS MULTIMODALES ET INSTRUMENTÉES DANS LE CONTEXTE DE « LA FORMATION LINGUISTIQUE DES ADULTES MIGRANTS » : ÉTAT DES LIEUX, ÉTAT DE L'ART, CADRE D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE.....	16
CHAPITRE 1 : LES ADULTES MIGRANTS DANS LA DIDACTIQUE DU FLE.....	17
1.1 LES ADULTES MIGRANTS EN FRANCE : DIVERSITÉ DES PARCOURS SCOLAIRES, DES TRAJECTOIRES DE VIE ET DES RELATIONS AVEC LA LANGUE FRANÇAISE	19
1.2 LES DIFFÉRENTS CHAMPS DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN FRANCE	31
1.3 LA FORMATION DES ADULTES MIGRANTS ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES	43
1.4 INCLUSION, APPROPRIATION ET ACTION : PROPOSITION DE SYNTHÈSE D'UNE ÉVOLUTION GLOBALE DE LA DDLC.....	53
1.5 BILAN DU CHAPITRE	64
CHAPITRE 2 : ÉTUDES DE PRATIQUES VIDÉO ET D'ACTIVITÉS INTERACTIONNELLES MULTIMODALES EN CLASSE DE LANGUE	66
2.1. LE RENOUVELLEMENT DES USAGES SOCIAUX DE LA VIDÉO : MOBILITÉ, CORPORÉITÉ ET RÉFLEXIVITÉ	70
2.2. LES PRATIQUES VIDÉO DANS LES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES	84
2.3. L'ANALYSE DE PRATIQUES INCARNÉES, SITUÉES ET DYNAMIQUES	100
2.4. L'EXPLICATION DE PROCÉDURE COMME ACTIVITÉ MULTIMODALE, DISTRIBUÉE ET SITUÉE	119
2.5. BILAN DU CHAPITRE	131
CHAPITRE 3 : ÉTUDIER DES PRATIQUES MULTIMODALES DANS UNE APPROCHE SITUÉE ET LONGITUDINALE 	132
3.1. ACCOMPAGNER UN PROJET FILMIQUE EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE : LE CHOIX D'UNE ETHNOGRAPHIE FILMÉE	135
3.2. OBSERVER DES ACTIVITÉS EN TRAIN DE SE FAIRE AU COURS D'UN PROJET FILMIQUE	141
3.3. CORPUS ET COLLECTIONS.....	162
3.4. BILAN DU CHAPITRE	175
PARTIE 2 L'APPRENANT-EXPERT : EXPLIQUER UNE PROCÉDURE EN CLASSE DE LANGUE. ANALYSE D' ACTIONS MULTI-SITUÉES ET MULTI-INSTRUMENTÉES	176
CHAPITRE 4 : PRENDRE LE RÔLE D'EXPERT DANS L'ENVIRONNEMENT CONTRAINT D'UNE SALLE DE CLASSE. CO-CONSTRUCTION DES ACTIVITÉS ET DU CADRE PARTICIPATIF	185
4.1. CO-CONSTRUCTION DES ACTIVITÉS : RÉ-ORGANISATION DE L'ARENA ET ORIENTATION DES INTERACTIONS VERS L'EXPÉRIENCE EXTRA-SITUÉE	187
4.2. COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE ET ENGAGEMENT DANS L'ACTION	211

4.3. CO-CONSTRUCTION DU CADRE DE PARTICIPATION ET STRUCTURATION DES SÉQUENCES PROCÉDURALES	224
4.4. IDENTIFICATION DES RÔLES ET DES DIFFÉRENTES MARQUES D'ENGAGEMENT	258
4.5. BILAN DU CHAPITRE	269
CHAPITRE 5 : CO-CONSTRUCTION D'UNE EXPLICATION DE PROCÉDURE FACE AU GROUPE ET FACE À LA CAMÉRA EN CLASSE DE LANGUE	272
5.1. EXPLIQUER UNE PROCÉDURE FACE AU GROUPE : STRUCTURATION DES ACTIVITÉS DE SIMULATION ET ANALYSE D' ACTIONS SITUÉES.....	276
5.2. EXPLIQUER UNE PROCÉDURE FACE À LA CAMÉRA : STRUCTURATION DES ACTIVITÉS ET ANALYSE DES CADRES DE L'EXPÉRIENCE.....	305
5.3. BILAN DU CHAPITRE	332
CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES	333
BIBLIOGRAPHIE.....	341
LISTE DES FIGURES.....	363
LISTE DES EXTRAITS	365
LISTE DES TABLEAUX	367
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	368

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Lorsqu'un expert rencontre un nouveau problème dans un domaine donné, il ne considère pas qu'il doit le traiter avec des ressources entièrement nouvelles. Il a la capacité de le traiter à partir des solutions à des problèmes qu'il a déjà traités. L'expertise se caractérise donc par la possession de schémas expérientiels riches, qui ne peuvent s'acquérir que par la pratique. (De Fornel, 1990 : 66)

L'un des enjeux principaux d'un cours de langue en présentiel aujourd'hui consiste à proposer aux apprenants des activités dans lesquelles ils agissent 'comme dans la vie quotidienne' tout en restant dans une salle de classe, seul contexte qu'ils expérimentent alors concrètement. Dans cet espace, les actions ou interactions contribuent au développement d'une interlangue (Selinker, 1972) sur laquelle l'enseignant pose un regard de spécialiste ; il a ainsi accès à un ensemble de connaissances en construction, et peut alors apporter un accompagnement, un étayage et une évaluation, ancrés dans une situation partagée. L'activité didactique est un « vecteur obligé de l'appropriation » (Cicurel, 2002b : 150) des langues mais quelles sont les activités qui offrent à l'apprenant l'opportunité d'agir 'comme dans la vie quotidienne' ? Cet enjeu questionne la notion d'action et interroge les cadres de son analyse, notamment en didactique du Français Langue Étrangère, et en partie à cause de l'absence de définition proposée par le Cadre Européen Commun de Référence en Langues, en vigueur dans les institutions d'enseignement depuis 2001. C'est à la notion d'action que s'intéresse cette recherche, car longtemps envisagée d'un point de vue verbal, elle est aujourd'hui davantage appréhendée de façon incarnée et multimodale dans le processus d'appropriation ; elle n'est plus seulement analysée à travers des énoncés mais plutôt à travers les activités dans lesquelles sont engagées les acteurs sociaux :

Cognition observed in everyday practice is distributed- stretched over, not divided among- mind, body, activity and culturally organized settings (include other actors)⁴. (Lave, 1988 : 1)

Cette présente recherche porte précisément sur l'analyse d'activités fortement multimodales dans le contexte de la formation linguistique des travailleurs immigrés, appelés

⁴ Traduction : La cognition observée dans la pratique quotidienne est répartie- étirée sur, non divisée entre- l'esprit, le corps, l'activité et les paramètres culturellement organisés (y compris d'autres acteurs).

migrants ou adultes migrants aujourd'hui. Ces activités sont constitutives d'un projet filmique que nous avons initié, suivi et réalisé, durant plusieurs mois, en collaboration avec cinq salariées de l'aide à domicile, dans le cadre d'une recherche-action intégrant une approche ethnographique (Lapassade, 2001 ; Clerc, 2014 : 115) et soutenue par des enregistrements audiovisuels⁵.

La recherche met ainsi en lumière des pratiques vidéo effectives en classe de langue. Son objectif principal est de rendre compte des spécificités de différentes activités orales, qui participent au processus de production, dans une approche à la fois située, multimodale et longitudinale, c'est-à-dire du début jusqu'à la fin du projet. Nos deux questions de recherche sont :

- Comment un projet filmique mené dans une approche actionnelle peut transformer les activités et l'engagement d'apprenants adultes en classe de langue?
- Quelles ressources multimodales sont mobilisées durant ces activités?

Il s'agit d'une part de délimiter un corpus audiovisuel en identifiant des situations dans lesquelles les membres du groupe observé apprennent à transmettre des procédures, et d'autre part, de décrire et d'analyser ces situations, en utilisant les notions goffmaniennes de cadre, de position, d'engagement et de réitération qui entourent la notion d'action, et en focalisant notre attention sur les ressources mobilisées.

Les activités sont centrées sur l'explication de procédures, et sont menées dans des environnements didactiques diversement instrumentés qui caractérisent trois situations d'appropriation de la langue. La première situation se rattache à une activité d'interaction orale (CECRL, 2001 : 18) que nous avons appelée 'échange de pratiques en petit groupe'. Elle est accomplie dans un environnement habituel d'une salle de classe aménagée *a minima*. Les autres situations correspondent à des activités de production orale (CECRL, 2001 : 48) ; la deuxième s'apparente à une simulation d'explication face au groupe et la troisième est une activité de tournage d'un plan séquence d'explication face à la caméra.

⁵ Nous employons indifféremment les termes audiovisuel et vidéo tout en réservant de préférence le terme audiovisuel aux anciens modes d'enregistrement de l'image et du son et en préférant employer le terme vidéo pour désigner l'enregistrement au format numérique.

Ce travail, s'inscrit dans un courant praxéologique, lié à l'évolution technologique des pratiques d'enregistrements des interactions en classe, qui réinterroge la notion d'action en analysant la parole-en-interaction dans des corpus recueillis dans des situations sociales avec des pratiques de terrain inspirées de l'ethnographie (Mondada, 2007 : 143 ; De Stefani, 2007 : 1). Adoptant une approche ancrée, et analysant l'action de façon située (Suchman, 1987 ; Lave, 1988), ce courant accepte les limites de l'étude de la communication centrée uniquement sur les interactions verbales des participants (Goffman, 1974 ; Kendon, 1980 ; Goodwin, 2000 ; Kress et al., 2001 ; Mondada, 2005 ; Filliettaz, 2007). Il invite notamment à considérer les actions qui requièrent une habileté sans forcément recourir à la parole (Conein, 1990 ; Conein & Jacopin, 1993) et proposent de tenir compte de la notion d'*embodiment* dans l'analyse (Goodwin, 2000 ; Mondada, 2012). Dans une telle conception de l'action, l'espace où se déroule l'activité et les objets visibles qu'il contient ont une nouvelle importance analytique, et des activités sociales (comme réparer un vélo ou cuisiner) qui sont réalisées « sans que la verbalisation, ou même l'interaction inter-sujets, joue un rôle crucial dans le processus d'enchaînement des actions. » (Conein, 1990 : 101), sont prises en compte. Cette ouverture s'inscrit dans une rupture épistémologique marquée par une approche multimodale de l'action (Goffman, 1991 [1974] ; Goodwin, 2000, Kress et al., 2001). Les productions langagières ne sont plus considérées comme « les unités d'analyse privilégiées des processus d'interaction » (Filliettaz, 2007 : 12). La communication est alors envisagée comme un ensemble d'actions et d'interactions situées et multimodales c'est-à-dire que le sens de chaque action verbale ou chaque mouvement du corps (gestes, *body torque*⁶, manipulation, monstration, etc.) n'est pas seulement défini *a priori* mais aussi en fonction de la situation dans laquelle s'engagent les participants. Dans ce courant, la multimodalité renvoie à « l'ensemble des ressources langagières et incarnées (gestes, regards, mimiques faciales, postures, mouvements du corps, y inclus des manipulations d'artefacts) mobilisées par les participants à l'interaction pour l'organiser de manière publiquement intelligible » (Mondada, 2017 : 71).

Du point de vue de la didactique des langues, la multimodalité des situations d'appropriation est mise en avant dans l'approche actionnelle, recommandée par le CECRL, et dans laquelle l'acteur agit dans des tâches qui « peuvent mobiliser et combiner divers ordres d'activités, langagières et non langagières » (Coste, 2009 : 500). En nous intéressant à des

⁶ Le phénomène de *body torque* a été étudié par Schegloff (1998) et correspond à des orientations divergentes des parties du corps au-dessus et au-dessous du cou et de la taille. Il est caractérisé comme une action qui indique une instabilité de posture appelant à une réorganisation imminente du corps.

activités multimodales fondées sur des habiletés non langagières (comme aménager un plan de travail ou repasser une chemise), nous avons envisagé l'appropriation de la langue cible dans un processus de verbalisation favorisant la communication. Nous avons considéré l'adulte-apprenant dans une approche holistique, comme un véritable acteur social (CECRL, 2001), c'est-à-dire comme un individu qui a déjà développé une certaine expertise et qui entend la partager.

Pourquoi analyser des actions et des interactions au cours d'un projet filmique ?

L'évolution technologique audiovisuelle de ces dernières années a modifié notre regard sur la langue par de nouvelles pratiques d'enregistrement (Mondada, 2007) mais elle a aussi provoqué de grands changements dans nos pratiques filmiques (Lachance, 2013 ; Gunthert, 2014). L'usage de la caméra, intégrée dans tous les objets de la mobilité, et en particulier dans le smartphone, s'est largement démocratisé et de nouveaux espaces de diffusion (*YouTube*) ont été créés sur Internet. On a assisté à l'émergence de nouvelles formes filmiques (vlogs, tutoriels) qui intéressent les sciences humaines et en particulier l'enseignement puisqu'un grand nombre de ces vidéos mettent en scène des savoirs dans une intention didactique et entrent en concurrence avec le monde académique. Ces nouvelles formes ont trouvé écho auprès de certains enseignants de langue qui les utilisent aujourd'hui en production orale. Analysées pour l'instant uniquement dans le cadre de l'apprentissage nomade (ou *MALL*, *Mobile Assisted Language Learning* en anglais) pour interroger le dispositif au regard des interactions en ligne (Kim & Mangenot, 2009 ; Gromik, 2012 ; Kim, 2014), ces vidéos sont envisagées comme le résultat d'une tâche déjà effectuée par l'apprenant, et publiée dans l'espace de diffusion. Nous entendons analyser ces vidéos dans une approche praxéologique de leur production en classe de langue, en observant les activités et les interactions multimodales localement situées avant, pendant et après les prises de vue, et en prenant en compte les vidéos réalisées comme le résultat d'une tâche communicative afin de rendre compte des différentes ressources mobilisées.

Pourquoi s'intéresser à l'explication procédurale ?

Cette forme d'explication est fondamentalement liée au projet filmique que nous avons observé et qui consiste, pour l'apprenant, à se mettre en scène dans l'intention de transmettre

une procédure (comme repasser une chemise ou déboucher un évier par exemple). Elle correspond aussi à l'activité professionnelle des aides à domicile, qui est en pleine évolution et qui consiste de plus en plus à accompagner des bénéficiaires⁷ dans la réalisation de tâches procédurales instrumentales (aider à faire le lit, aider à repasser, etc.). Leur travail salarié repose sur des compétences qu'elles ont acquises dans leur vie quotidienne et leur entrée en formation est, pour elles, une occasion d'enrichir ces compétences interactionnelles et multimodales, avec des compétences verbales. Envisager cette forme d'explication en classe de langue, nous permet donc de nous inscrire à mi-chemin entre une « conception déclarative, décontextualisée et a-sociale de l'expertise humaine pré-supposée par les systèmes experts » (De Fornel, 1990 : 62) et une conception radicalement procédurale « d'une connaissance incarnée, expérientielle, fondée sur une relation directe entre l'agent et l'environnement matériel et social » (De Fornel, 1990 : 62). En ce sens, nous suivons l'invitation de De Fornel « à examiner si les propriétés formelles et déclaratives de l'expertise humaine, loin d'être seulement des propriétés de la connaissance, ne sont pas le produit de l'interaction continue, entre cette dernière et un environnement pratique [qui est] constamment en train de changer » (De Fornel, 1990 : 76).

Souvent analysée dans les textes écrits comme la recette (Adam, 2001a : 13 ; Adam, 2020), c'est-à-dire comme tâche à réaliser (*task-as-workplan* d'après Breen, 1989), cette forme d'explication, nous intéresse pour sa forte multimodalité. En face-à-face, dans une tâche en train de s'effectuer (*task-in-process*), le protagoniste, que nous nommerons l'expert, explique la procédure en mobilisant différentes ressources, verbales et non verbales. Plusieurs recherches ont en effet souligné le lien entre la parole, les perceptions sensorielles et les manipulations d'objets (Filliettaz, 2007 : 26 ; Kupetz, 2011 : 122) dans ce type d'explication. Pour l'instant, aucune de ces recherches n'a été menée sur le terrain de l'enseignement du français où l'explication procédurale semble même absente dans les interactions en classe (Fasel-Lauzon, 2014 : 269). Pourtant, l'appropriation des actes verbaux passe par la perception multisensorielle de l'environnement et en particulier des objets, dont les usages sont parfois donnés a priori (un verre sert à boire) et parfois construits et contextuellement situés (il peut aussi servir de chapeau). Nous verrons ici, dans plusieurs explications procédurales, comment les objets et leurs usages sont mobilisés (donnés ou construits) et mis au service de la situation didactique.

⁷ Elles doivent, par exemple, aider une personne âgée à faire son lit ou à ranger la vaisselle.

Le présent travail est organisé en cinq chapitres, regroupés en deux parties. Dans le premier volet nous faisons état des cadres contextuel, théorique et méthodologique qui ont guidé cette recherche, alors que dans le second volet nous présentons les analyses.

Le premier chapitre contextualise cette recherche menée en Didactique des Langues et des Cultures (DDLCC) sur le terrain professionnel de la formation linguistique des migrants adultes (Adami, 2012). Nous interrogeons d'abord la catégorie de l'adulte migrant au regard de la sociologie et de l'appropriation de la langue afin de rendre compte de la diversité des parcours et des profils linguistiques (1.1.). Ensuite, nous présentons les adaptations des différents champs de recherche et d'intervention dans la gestion et la prise en charge de la diversité des publics. Nous rappelons alors comment le champ du FLE a émergé et s'est progressivement structuré en sous-champs (FLS, FOS etc.) (1.2.), pour ensuite faire un bref état des lieux de la formation linguistique des adultes immigrés telle qu'elle s'organise actuellement (1.3.). Nous montrons ensuite que d'autres réponses, moins sclérosantes, ont aussi été avancées et peuvent rassembler les différents acteurs autour des notions d'inclusion, d'appropriation et d'action pour faire face à l'augmentation positive du nombre d'apprenants pris en charge aujourd'hui par les institutions (1.4.).

Le deuxième chapitre pose l'objet de recherche de la pratique vidéo en interaction, dans une approche praxéologique appliquée à la classe de langue et expose les différents cadres théoriques qui ont guidé ce travail. Nous présentons d'abord le renouvellement des usages sociaux de la vidéo, qui bouleverse actuellement nos sociétés connectées, en nous appuyant principalement sur les apports de l'anthropologie visuelle et de la sociologie (2.1.). Il s'agit ainsi de mettre en perspectives ces usages et les pratiques vidéo dans les institutions éducatives et l'enseignement/apprentissage des langues. Nous décrivons donc ensuite ces pratiques dans un état de l'art organisé autour de quatre usages attestés (2.2.) : la pratique vidéo comme moyen de transmission des connaissances, comme document multimodal favorisant l'accès au sens, comme projet inclusif de production multimodale et comme instrument de communication multimodale médiée. Après cela, nous présentons le cadre d'analyse que nous avons mobilisé pour étudier des pratiques de classe dans une approche multimodale, située et dynamique (2.3.), en nous intéressant en particulier aux évolutions des cadres (Goffman, 1991 [1974]) et à leur instrumentation. Nous faisons état ensuite des résultats de différentes recherches qui ont appliqué ce cadre à l'analyse des interactions en classe de langue. Pour compléter ce cadre

d'analyse, nous proposons un court état de l'art sur l'explication de procédure (2.4.), phénomène que nous envisageons de façon pragmatique et que nous nous proposons d'analyser en considérant les activités dans lesquelles les participants sont engagés.

Le troisième chapitre, en guise de transition entre théories et analyses, précise la réflexion épistémologique et présente la méthodologie adoptée et des données étudiées. Dans ce chapitre, nous décrivons d'abord les méthodes mobilisées sur le terrain pour avoir accès à l'observation de pratiques vidéo (3.1.). Ensuite, nous expliquons comment nous avons stabilisé notre cadre d'analyse pour étudier des activités structurantes dans une approche praxéologique des pratiques vidéo (3.2.). Enfin, nous exposons les choix méthodologiques qui ont présidé à la constitution du corpus et au traitement des données audiovisuelles (3.3).

La seconde partie rend compte des analyses développées et est scindée en deux chapitres.

Dans **le quatrième chapitre**, nous présentons les résultats des analyses d'actions situées dans l'environnement habituel de la salle de classe. Ces analyses ont été réalisées à partir d'une collection de vingt épisodes identifiés au début du projet, et présentant des activités d'«échange de pratiques en petit groupe» dans lesquelles l'apprenant prend un rôle d'expert. Nous portons principalement notre attention sur la dynamique des cadres de participation et sur les ressources mobilisées pour transmettre une procédure dans cet environnement interactionnel faiblement instrumenté. Il s'agit d'abord de montrer comment les activités se co-construisent à partir de l'*arena* et s'orientent vers l'expérience extra-située des participants (4.1.). Notre intérêt se porte ensuite sur l'articulation entre communauté de pratique et engagement dans l'action (4.2.). Dans la section suivante, nous nous intéressons à la co-construction du cadre participatif et à la structuration des séquences procédurales (4.3.) pour enfin présenter les différents rôles participatifs et les marques d'engagement des participants (4.4.).

Dans **le cinquième chapitre**, nous faisons part des résultats des analyses d'actions identifiées dans deux activités de simulation et dans deux activités de tournage (*shooting*). Ces analyses ont été réalisées à partir d'une seconde collection de quatre longues séquences interactionnelles (Traverso, 2012) au cours desquelles les mêmes salariées apprennent à

expliquer une procédure dans un environnement davantage instrumenté. Nous commençons par présenter la structuration des activités de simulation d'une explication de procédure face au groupe avant d'analyser cette activité dans deux séquences interactionnelles afin de définir le cadre de cette expérience (5.1.). Nous finissons par la description et l'analyse des activités de tournage. Il s'agit de mettre en lumière la structure de ces activités et d'analyser de façon plus détaillée deux séquences de prise de vue pendant lesquelles l'apprenant-expert explique une procédure face à la caméra.

Nous concluons en faisant la synthèse des résultats de nos observations et de nos analyses et en présentant les apports de cette recherche en didactique des langues. Nous soulevons aussi quelques limites avant de proposer enfin plusieurs perspectives scientifiques et didactiques.

**PARTIE 1 ANALYSE D'ACTIVITÉS
MULTIMODALES ET
INSTRUMENTÉES DANS LE
CONTEXTE DE « LA FORMATION
LINGUISTIQUE DES ADULTES
MIGRANTS » : ÉTAT DES LIEUX,
ÉTAT DE L'ART, CADRE D'ANALYSE
ET MÉTHODOLOGIE**

CHAPITRE 1 : LES ADULTES MIGRANTS DANS LA DIDACTIQUE DU FLE

Dans le contexte migratoire mondial actuel, où le nombre de migrants internationaux a triplé en quarante ans (Wihtol de Wenden, 2013 : 4), l'apprentissage des langues donne lieu à une diversité de contextes (Coste, 2006 : 18) et concerne un public de plus en plus large, caractérisé par une grande hétérogénéité de parcours et de profils scolaires.

En France, plusieurs réalités migratoires se rencontrent (Poinsot & Weber, 2016) et de nombreux adultes font l'expérience de la migration pour des raisons différentes. Certains quittent leur pays par choix, pour poursuivre leurs études, venir y trouver un emploi ou rejoindre un compagnon ou une compagne par exemple. D'autres, s'y installent plutôt par nécessité socio-économique ou politique, contraints de quitter leur pays d'origine. Tous ces adultes, comme les adultes de la population majoritaire, doivent alors travailler pour vivre, voire survivre, et dans la plupart des cas dès leur arrivée. Ce sont généralement des personnes actives et l'appropriation de la langue cible (ou L2⁸) emprunte alors des chemins variés liés à leurs pratiques (études, travail, loisirs, éducation des enfants, etc.) :

Notre condition humaine entraîne la poursuite de toutes sortes de projets, de la simple survie à la recherche des plaisirs les plus raffinés. Au fur et à mesure de leur élaboration et de notre engagement dans leur réalisation, nous nous adaptons aux autres et à l'univers ambiant, en d'autres termes nous apprenons. Après un certain temps, cet apprentissage collectif produit des pratiques qui reflètent à la fois l'évolution de nos plans et les relations sociales qui s'ensuivent. (Wenger, 2005 : 51)

Chaque individu dessine ainsi son propre parcours et développe une interlangue dans des situations diverses. Comment la Didactique des Langues et des Cultures (DDLCC) et en particulier le champ du FLE ont-ils intégré cette diversité ?

En nous interrogeant d'abord sur la catégorie de l'adulte migrant, nous décrirons un groupe social, qui loin d'être homogène, cache un nombre important de profils linguistiques divisés par une fracture scolaire et sociale. Nous montrerons ensuite comment s'est structuré le champ du FLE en domaines spécifiques (FLS, FOS) pour répondre à la diversité des contextes d'appropriation et des besoins. Enfin, nous nous intéresserons au domaine professionnel de « la formation linguistique des migrants adultes » (Adami & Leclecq, 2012 ; Beacco & al., 2017)

⁸ Cette L2, que l'on nommera langue cible est bien souvent une troisième ou quatrième langue que l'adulte essaie de s'approprier.

en France pour voir que son émergence dans le champ du FLE fait écho à une didactique inclusive qui prend en compte la diversité des publics et l'individu (ses acquis, ses goûts, sa personnalité) dans sa globalité, au-delà de ses identités culturelles, pour l'accompagner à vivre au quotidien dans une autre langue que celle de son enfance.

1.1 Les adultes migrants en France : diversité des parcours scolaires, des trajectoires de vie et des relations avec la langue française

Travailleurs migrants (Blot, Mariet & Porchet, 1978), adultes migrants (Adami, 2012 ; Lecomte, 2016), migrants adultes (Adami, 2010 ; Beacco & al. 2017), résidents étrangers adultes (Coulbaut-Lazzarini & Bergère, 2012), adultes migrants allophones (Vadot, 2017) sont des termes qui circulent en didactique du FLE et qui montrent une difficulté à nommer un groupe qui, nous allons le voir, est marqué par une grande hétérogénéité. Partant de cet inconfort terminologique, nous avons trouvé pertinent de commencer ce travail d'enquête, comme l'avait fait Blot, Mariet et Porcher en 1978, en nous demandant « qui sont les immigrés » qui vivent en France aujourd'hui ? Nous ferons donc un détour par la sociologie pour définir la catégorie de l'adulte migrant qui a remplacé celle de l'immigré, et pour comprendre que derrière cette figure sociale parfois fantasmée parfois stigmatisée⁹, se cache une diversité de parcours et d'individus. Ce détour nous paraît d'autant plus nécessaire que la DDLC et la formation des adultes placent aujourd'hui les notions de besoins et d'objectifs au centre de leur réflexion (Berchoud, 2015).

1.1.1. Qu'est-ce qu'un « adulte migrant » ?

Le substantif « migrant » ou sa forme adjectivale, encore récents dans la langue française, présentent des variations sémantiques (Berchoud, 2007). Le terme, emprunté à l'anglais, est apparu pour la première fois dans un texte du Conseil de l'Europe de 1951 sous sa forme adjectivale associée au substantif « travailleur »¹⁰. Le phénomène migratoire semble alors directement associé au rapport économique entre le pays de départ et le pays d'arrivée (Sayad, 1999). Aujourd'hui, le mot et l'adjectif ont remplacé les termes « émigré » et « immigré » et ont pris un sens beaucoup plus large, tout en effaçant ce lien économique pourtant inévitable :

Le migrant, selon la définition de l'ONU, est une personne née dans un pays et qui vit dans un autre pays pour une durée supérieure à un an, quelles qu'en soient les raisons. C'est une catégorie générale à laquelle appartient

⁹ Guide Cimade contre les préjugés sur la migration consulté le 12.11.2018 :

<https://www.lacimade.org/petitguideprejuges/petitguideprejuges.html>

¹⁰ CNRTL consulté le 12.11.2018 : <http://www.cnrtl.fr/definition/migrant>

notamment les réfugiés, mais aussi les étudiants étrangers ou les travailleurs venus d'autres pays, par exemple. (Wihtol de Wenden, 2015)¹¹.

Toutefois les définitions et les modes de comptabilisation varient encore d'un pays à l'autre et d'une organisation à l'autre. Même au sein de l'Union Européenne, les États ne choisissent pas toujours les mêmes critères :

La définition du migrant international n'est souvent pas la même, certains pays comptant par exemple les demandeurs d'asile ou les étudiants, d'autres, non. La durée de séjour minimale varie également, allant de quelques jours seulement en Allemagne et en Espagne à un an au Royaume-Uni et en Suède. (Thierry, 2008 : 4)

En France, en 2008, les personnes comptabilisées comme migrantes sont les nouveaux résidents dans le pays à l'exception des étudiants, des étrangers en situation irrégulière et des demandeurs d'asile (ibid. : 3). Aujourd'hui, le Ministère de l'Intérieur prend en compte la définition de l'ONU et fait la distinction entre migrant à long terme et migrant à court terme¹² :

Migrant de long-terme ou de longue durée Personne ayant quitté son pays de résidence habituelle pour résider dans un autre pays pour une durée d'au moins un an, de sorte que le pays de destination devienne effectivement son nouveau pays de résidence habituelle. Pour le pays de départ, la personne sera un émigrant de longue durée et pour le pays d'accueil, la personne sera un immigrant de longue durée. Synonyme : migrant permanent (notion DPM) Recommandation des Nations Unies en matière de statistiques des migrations internationales
Migrant de court-terme ou de courte durée Personne ayant quitté son pays de résidence habituelle pour résider dans un autre pays pour une période comprise entre trois mois et un an, à l'exception des raisons suivantes : loisirs, vacances, affaires, visites à des amis ou connaissances ou à de la famille, traitement médical ou pèlerinage religieux. Synonyme : migrant temporaire (notion DPM) Recommandation des Nations Unies en matière de statistique des migrations internationales

Figure 1 : Définition du « migrant », capture du site du Ministère de l'Intérieur [le 15/10/2018]

Les difficultés pour comptabiliser et comprendre les flux importants et complexes des nouvelles migrations et transmigrations (Schiller & Basch, 1995) ne permettent pas de donner aujourd'hui une définition stable de l'adulte migrant :

[...] la plupart des pays distinguent différentes catégories de migrants dans leurs politiques migratoires et leurs statistiques. Les variations existantes entre les États indiquent qu'il n'y a pas de définitions objectives de la migration. (Site de l'Unesco)¹³.

¹¹ Catherine Wihtol de Wenden dans *Le Journal du CNRS*, septembre 2015, consulté le 26.10.2018
<https://lejournald.cnrs.fr/articles/migrant-refugie-queelles-differences>

¹² Site du Ministère de l'Intérieur consulté le 23.10.2018:
<http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Documentation/Definitions-et-methodologie/Glossaire>

¹³ Site de l'Unesco consulté le 12.10.2018 :
<http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant/>

De plus, il n'est pas rare que la personne endosse, au cours de sa période de migration, différents profils sociaux : « la même personne peut être tour à tour sans-papiers, étudiant, touriste, travailleur salarié, expert, demandeur d'asile, candidat au regroupement familial. » (Wihtol de Wenden, 2013 : 11). Le lien entre le statut administratif et la catégorie n'est pas figé ; non seulement il dépend du pays de résidence mais une personne est tout à fait susceptible de changer de statut administratif au cours de sa vie.

Nous ne devons pas non plus ignorer que cette définition très large proposée par l'ONU, surprend parfois car elle ne renvoie pas à l'image souvent stigmatisée de l'adulte migrant qui circule aujourd'hui au sein de la population dominante et notamment dans la presse¹⁴. En effet, dès que l'on s'intéresse à la figure sociale telle qu'elle est véhiculée, par exemple, dans le livret d'accompagnement du référentiel Français Langue d'Intégration (FLI), il en ressort une image bien dévalorisante, « assignée à la différence et par ailleurs très homogénéisante », « bien peu flatteuse » (Vadot, 2017 : 471) :

Les pays d'origine évoqués sont ainsi décrits comme moins démocratiques, moins égalitaires et solidaires, moins protecteurs vis-à-vis des enfants et des femmes, moins libéraux, moins respectueux des libertés et des opinions individuelles et moins tolérants que la France. (op. cit. : 472)

Rejetant de tels a priori, et préférant considérer l'adulte migrant comme un individu plutôt que comme un membre d'une communauté nationale à laquelle il serait d'emblée identifié, nous nous inscrivons davantage dans la définition proposée par l'Unesco, c'est-à-dire que nous considérons comme adulte migrant « toute personne qui vit de façon temporaire ou permanente dans un pays dans lequel il n'est pas né et qui a acquis d'importants liens sociaux avec le pays. »¹⁵. Ainsi, pour nous, l'adulte migrant est une catégorie extrêmement large qui inclut aussi les étudiants étrangers vivant, même temporairement, en France, ainsi que les étrangers en situation irrégulière et les demandeurs d'asile. Les adultes migrants sont donc toutes les personnes nées étrangères à l'étranger et venues vivre en France à l'âge adulte, quels que soient leur diplôme et leur catégorie socio-professionnelle. Nous modérerons toutefois cette définition en ayant conscience qu'avoir « d'importants liens sociaux avec le pays » ne signifie pas forcément avoir des liens sociaux interpersonnels avec des locuteurs qui véhiculent une langue

¹⁴ Site du Courrier International consulté le 10. 09. 2020 : <https://www.courrierinternational.com/magazine/2003/676-histoire-de-migrants-pourquoi-l-europe-devra-s-ouvrir>

¹⁵ Site de l'Unesco consulté le 23.10.2018 : <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant/>

française conforme à la norme acceptée. Les adultes qui ont immigré sont des acteurs sociaux qui vivent en France au moment de la formation et qui, le plus souvent, travaillent (légalement ou illégalement) pour subvenir à leurs besoins.

En revanche, cette catégorie est loin d'être homogène, au même titre que la catégorie des adultes sédentaires, non-migrants. Ainsi, même si nous préférons choisir une définition large, sans prendre en compte les statuts administratifs ou juridiques, il nous semble toutefois nécessaire de nous intéresser aux caractéristiques actuelles des adultes migrants qui vivent en France pour comprendre que cette catégorisation générale masque aussi une grande diversité de profils et de parcours qui complexifient la didactique du FLE.

1.1.2. Qui sont les adultes migrants en France ?

La question des publics migrants interroge depuis longtemps la didactique du Français Langue Étrangère (Blot, Mariet & Porcher, 1978). Pour éviter d'envisager cette catégorie comme un ensemble homogène, nous devons prendre en compte « la diversité des contextes des migrants » (Conseil de l'Europe, 2014 : 25) et toujours considérer qu'il existe une pluralité de contextes d'accueil, d'expériences, de connaissances linguistiques, une diversité dans la nature de la migration (réfugiés, travailleurs, résidents de longue ou moyenne durée, conjoints de migrants, nouveaux arrivants, etc.), dans les domaines d'utilisation de la langue du pays d'accueil, une variété des acquis antérieurs, des formations professionnelles, des répertoires linguistiques, ainsi qu'une pluralité de proximité de la langue de référence avec la langue cible (alphabet latin ou non, langue à système graphique non alphabétique, langue orale).

Les données générales sur la population française, récoltées lors des divers recensements nationaux, sont une source déclarative sur les pays de naissance et la nationalité des personnes habitant le territoire et offrent ainsi quelques indications globales sur les profils des immigrés qui nous permettent de mettre en perspective les discours et les stéréotypes circulant sur le sujet. Nous nous référons donc ici aux données fournies par l'INSEE¹⁶ et à une des dernières enquêtes réalisées en France, conjointement par l'INED et par l'INSEE entre 2008 et 2009, l'enquête Trajectoires et Origines¹⁷ (TeO). Elle nous offre des données relativement récentes sur la

¹⁶ Site Internet de l'INSEE consulté le 10.09 2020 : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281393#consulter>

¹⁷ Site Internet de l'INED consulté le 10.09.2020 : <https://teo.site.ined.fr/>

diversité des adultes migrants. Cette enquête, sur la France multiculturelle, apporte des informations sur la situation des populations liées à l’immigration, populations qui aujourd’hui, dans le débat public, sont « l’objet d’idées reçues et de représentations stéréotypées » (Beauchemin & Hamel, 2015 : 21).

En 2008, les 18-60 ans nés étrangers à l’étranger représentaient 3,6 millions d’individus soit 10% de la population métropolitaine d’âge actif (*op.cit.* : 37). Ces personnes sont majoritairement arrivées en France à l’âge adulte et, en 2012, l’âge moyen des immigrants était de 45 ans.

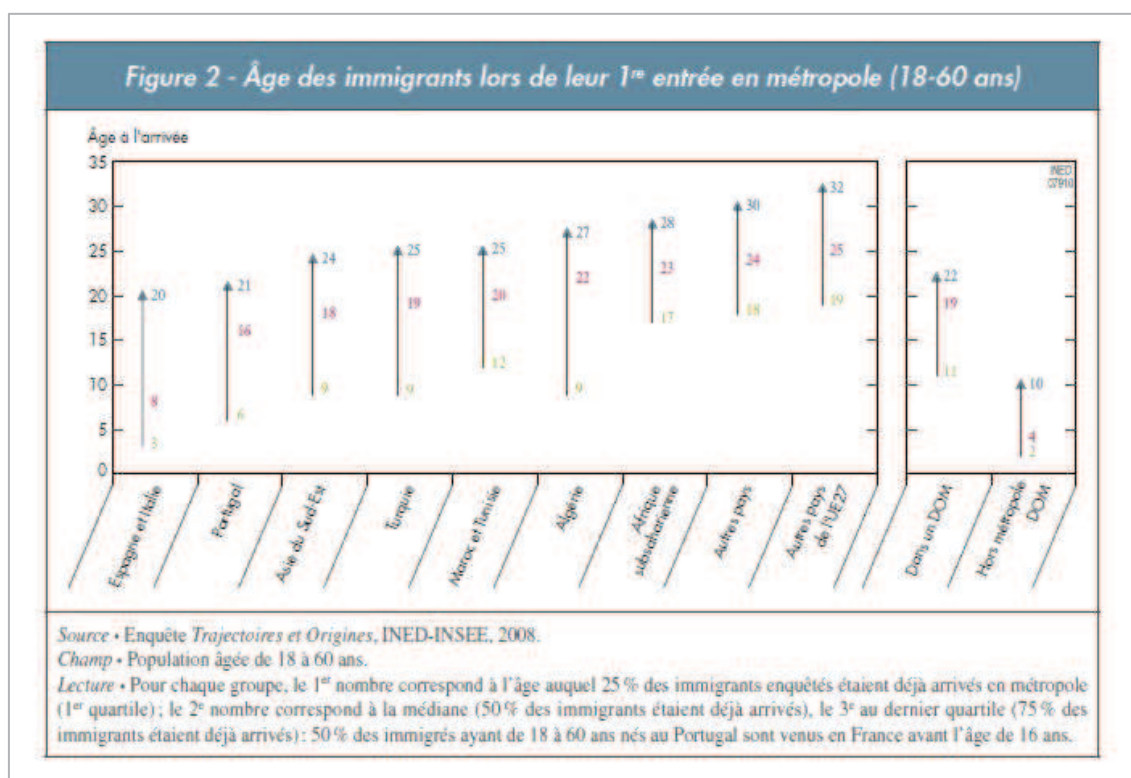


Figure 2 : Âge des immigrants lors de leur 1^{re} entrée en métropole, Extrait de l’enquête TeO

Ces adultes ont grandi dans divers pays, européens et extra-européens et sont inégalement répartis sur le territoire ; l’Ile-de-France est la région qui concentre depuis longtemps la plus grande proportion de migrants alors qu’ils sont très peu en Bretagne.

Contrairement à l’ancienne immigration, les femmes représentent plus de la moitié des immigrants de 18-60 ans (54%) arrivés en France à l’âge adulte. Elles ont des profils très divers souvent éloignés du puissant stéréotype des migrantes « passives » qui suivent un père ou un conjoint (Beauchemin & Hamel, 2015 : 61). Elles viennent de moins en moins dans le cadre du regroupement familial et de plus en plus pour poursuivre leurs études (*op. cit.* : 72).

L'enquête montre aussi une grande diversité de parcours scolaires et même si les nouveaux arrivants sont de plus en plus diplômés, la majorité des migrants venus à l'âge adulte n'a aucun diplôme de l'enseignement supérieur.

L'enquête présente trois types de migrations qui influent sur le niveau de diplôme : « les immigrés arrivés enfants ou adolescents dans le système scolaire français », « les immigrés pour études » et « les immigrés ayant fait toute leur scolarité à l'étranger » (*op. cit.* : 149-170). Les migrants pour études représentent seulement 11% des migrants venus à l'âge adulte. Certains restent vivre en France mais ils se distinguent nettement de l'ensemble des migrants et de l'ensemble de la population par un haut niveau scolaire. Ils s'inscrivent plus souvent dans un projet migratoire organisé et programmé (*op. cit.* : 162) et plus de la moitié d'entre eux ont des parents qui sont, au minimum, titulaires du baccalauréat.

La catégorie des « immigrés ayant fait toute leur scolarité à l'étranger » regroupe des personnes aux profils beaucoup plus variés et nous intéresse particulièrement car ce sont ces personnes qui sont prises en charge par les acteurs de la formation linguistique des adultes migrants (Adami, 2009a ; Vadot, 2017). Ces derniers sont loin d'être tous diplômés mais « l'absence de diplôme n'est pas non plus synonyme d'analphabétisme ou d'illettrisme » (Beauchemin & Hamel, 2015 : 168). Ces adultes présentent dans l'ensemble une large diversité de profils scolaires qu'il faut situer sur un continuum allant de l'absence totale de scolarisation (9% pour les hommes et 24% pour les femmes) à une scolarisation longue et diplômante. Deux tiers d'entre eux venus entre 1998 et 2008, ne sont pas titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur (*op. cit.* : 147). Il y aurait donc plus de 70 % des hommes et plus de 55 % des femmes qui auraient suivi une scolarité relativement courte et qui ne seraient pas ou peu diplômés ; leur profil scolaire correspondrait donc aux niveaux V et infra V du système de certification français¹⁸. Ces personnes savent lire et écrire dans une autre langue que le français (que nous appelons langue de référence) mais n'ont pas les mêmes pratiques de littéracie que les publics fortement scolarisés. Leur accès à l'emploi et à la formation est donc conditionné par un faible niveau de qualification et une aisance moindre face à l'écrit. Ainsi, sur le marché de l'emploi, elles constituent une main-d'œuvre peu valorisée : « compte tenu des écarts de formation, les hommes immigrés occupent davantage des emplois d'ouvriers que les hommes de la population majoritaire (respectivement 48% et 36%) » (Beauchemin & Hamel, 2015 :

¹⁸ Site du gouvernement consulté le 23.10.2018 : <http://www.vae.gouv.fr/niveau-de-qualification>

234). Les femmes, quant à elles, « sont plus souvent des employées non qualifiées (37% contre 23%) » (*op. cit.* : 235).

Cette fracture scolaire et sociale renvoie à une perception différente du monde, telle qu'elle est décrite avec beaucoup de sensibilité par Goody dans un entretien réalisé sur les bords de l'étang de Thau en janvier 2007 :

Ici, les pêcheurs n'ont pas beaucoup de relations avec le temps de l'écrit. C'est plutôt le temps des huîtres et des poissons. Le temps du soleil et des saisons. Le temps de la fatigue. Ils ont leur propre temps, le temps du corps. Il y a souvent conflit entre les deux temps. Les travailleurs manuels travaillent peu avec l'écrit et ils ont effectivement une aversion pour l'écrit. (Goody, 2007 : 245)

Chaque individu s'inscrit donc dans un parcours de vie et des pratiques sociales différentes que l'expérience de la migration ne change pas radicalement. Chaque adulte a des activités quotidiennes favorites (faire les courses, cuisiner, tricoter, lire, regarder la télé, bricoler, chanter, jardiner, faire de la mécanique, de la musique, jouer au foot, travailler, etc.) qui contribuent de façon dynamique au développement de sa personnalité mais qui ne sont pas toutes également valorisées dans le nouveau pays de résidence. La migration induit la pratique de ces activités dans une autre langue, mais elle conduit aussi l'adulte vers de nouvelles pratiques qui l'amèneront en dehors de sa zone de confort (voir le concept de Zone Proximale de Développement proposé par Vygotsky) et qui lui demanderont davantage d'efforts cognitifs. Un adulte qui n'a pas développé d'habitudes scolaires et dont l'usage de la lecture et de l'écrit est essentiellement fonctionnel ne s'approprie pas la langue de la même façon qu'un adulte grand lecteur, très autonome dans ses apprentissages. Chaque individu s'approprie cette langue, à un rythme qui lui est propre, lors d'activités sociales en fonction de ses acquis et de ses habitudes. Son rapport à la langue française dépend aussi de sa biographie langagière.

1.1.3. Les adultes migrants et la langue française

En France, pays officiellement monolingue et dont l'article 2 de la Constitution stipule que « la langue de la République est le français », il existe un consensus sur le rôle essentiel que joue l'appropriation de la langue du pays d'installation comme indice d'intégration (Gordon, 1964 ; Cadet, Goes & Mangiante, 2010). L'enquête citée précédemment

(Beauchemin, Hamel, 2015) démontre pourtant, à la suite de plusieurs études menées aux États-Unis (Alba & al., 2002 ; Portes & Rumbaut, 2006), que la langue majoritaire du pays d'installation s'impose progressivement dans le répertoire linguistique des adultes migrants au détriment des langues de l'enfance (Beauchemin & Hamel, 2015 : 117) :

Le nouveau venu prend néanmoins conscience du fait qu'une partie importante de « sa manière de penser habituelle », notamment ses idées concernant le nouveau groupe, son modèle culturel et sa propre manière de vivre, ne résiste pas à l'épreuve de l'expérience vivante et de l'interaction sociale. (Schütz, 1944 : 24)

Sans envisager la maîtrise d'une norme idéalisée, la langue du pays d'installation devient la langue de communication au fil de l'expérience d'immigration car « la langue est un marqueur identitaire que les pays d'accueil demandent aux migrants de partager et d'accepter. » (Adami, 2012 : 18). L'adulte résidant en France débute ou poursuit l'appropriation de la langue au contact d'un milieu social (travail, amis, commerces, etc.), en élaborant une langue (appelée aussi « interlangue », Selinker, 1972), construite non pas à partir d'un français normé mais à partir de « sociolectes ou dialectes plus ou moins éloignés du sociolecte dominant que décrivent les grammaires » (Noyau, 1976 : 48). L'appropriation de la langue-culture par immersion, concomitante à l'expérience de migration, et parfois de formation, est progressive et dépend du contexte social de l'adulte. L'immersion est généralement dite positive si le contexte social d'appropriation véhicule une langue parlée proche des normes attendues. La langue, apprise au contact des locuteurs, natifs ou non natifs, identifiés comme experts, permet alors une communication au quotidien :

En termes communicationnels, les apprenants tardifs font également usage, très tôt, de leur capacité à construire du discours fondé sur des moyens hautement contextuels, interactionnels. (Tyne, 2012 : 33)

Les personnes peuvent donc communiquer ou accomplir des tâches domestiques ou professionnelles car bien souvent le non verbal vient soutenir l'interaction verbale. Les personnes évoluant dans un contexte social qui véhicule une langue éloignée du français standard rencontreront alors davantage de difficultés d'appropriation en contexte institutionnel.

Le groupe des adultes migrants, caractérisé par une grande hétérogénéité, entretient des rapports différents avec le français ; certains l'ont appris dans l'enfance, ou plus tard dans un pays de la francophonie, mais d'autres ne l'avaient jamais entendu avant d'arriver en France.

Or, aujourd'hui l'apprentissage de la langue est lié à l'accès à l'emploi ainsi qu'à l'obtention de la nationalité française.

La tertiarisation du travail, comme dans le cas des emplois de service à la personne, accompagnée par la mise en place de normes qualité (type ISO 9000) imposant une écriture collective de l'organisation des tâches (comme la tenue d'un cahier de liaison pour les aides à domicile), implique des compétences en littératie qu'un adulte peu scolarisé ne possède pas toujours. L'apprentissage de la langue conditionne de plus en plus l'entrée dans l'emploi et se voit même inscrit dans le champ de la formation professionnelle tout au long de la vie par la loi du 4 mai 2004¹⁹. Les adultes, qui ne sont pas étudiants, ont la possibilité de se former dans un but professionnel. Ils peuvent bénéficier de la « formation tout au long de la vie »²⁰, c'est-à-dire d'une « activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi »²¹. Dans ce cadre, la France se voit obligée de suivre les recommandations de la Communauté Européenne et de proposer des formations à tous les adultes qui le souhaitent. En 2008, un peu plus d'un tiers des adultes migrants déclarent avoir bénéficié de ce type de formation après leurs études initiales (Beauchemin & Hamel, 2015 : 170). Par ailleurs, les adultes migrants diplômés hors Union Européenne doivent généralement reprendre leurs études car les diplômes étrangers n'ont pas d'équivalence juridique avec les diplômes français. Ainsi, par exemple, une pharmacienne australienne ou arménienne ne pourra pas exercer en France. Ces personnes peuvent demander des attestations de comparabilité au Centre ENIC-NARIC France qui n'en délivre pas pour de nombreuses professions réglementées (aide-soignant, ambulancier, architecte, avocat, boucher, coiffeur, mécanicien, médecin, pharmacien, etc.)²². Certains adultes devront alors faire la douloureuse expérience du déclassement et se former à un autre emploi, souvent moins valorisé. L'apprentissage de la langue permet alors l'entrée dans une formation diplômante, qui conditionne l'accès à cet emploi. Chaque adulte vivra alors ces changements de façon différente, en fonction de sa personnalité.

¹⁹ Site du Sénat consulté le 23.10.2018 : <https://www.senat.fr/dossier-legislatif/pjl03-133.html>

²⁰ Initié par l'UNESCO dès les années 70, le concept a été ensuite défini par l'OCDE et la Commission européenne.

²¹ Définition de la Commission européenne. Site du MENJ consulté le 11.10.2018 : <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/tout-au-long-de-la-vie>

²² Site du CIEP/ Centre ENIC-NARIC France consulté le 23.10.2018 : <http://www.ciep.fr/enic-naric-page/verifier-si-profession-est-reglementee>

L'appropriation de la langue française conditionne aussi l'acquisition de la nationalité française. Les postulants à la naturalisation par décret de même que les déclarants à raison du mariage doivent justifier d'une pratique de la langue française correspondant au niveau B1 oral du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) du Conseil de l'Europe²³.

Tout adulte qui réside en France, et considéré comme actif, doit donc avoir des compétences en français pour suivre une formation professionnelle, obtenir un emploi et éventuellement acquérir la nationalité française. En sachant que 89% des migrants n'ont pas utilisé le français dans leur enfance (Beauchemin & Hamel, 2015 : 123), beaucoup d'entre eux devront entrer en formation linguistique pour améliorer leurs compétences orales et écrites et/ou s'approprier un français proche des normes attendues.

L'enquête TeO, dont les méthodes utilisées par des démographes et basées sur un mode déclaratif peuvent être questionnées, montre tout de même que les profils linguistiques des adultes migrants sont extrêmement variés. 11% d'entre eux déclaraient parler en français durant l'enfance alors que 71% avaient d'autres langues dans leur répertoire linguistique. Certaines personnes ont étudié cette langue à l'école dans leur pays d'origine, utilisant une langue écrite normée comme référence, alors que d'autres ont découvert un français parlé avec la famille ou les amis, prenant une langue orale locale pour modèle. D'autres adultes ont commencé à apprendre le français lorsqu'ils sont arrivés en France, d'abord de manière informelle et ensuite en formation : « une personne immigrée sur trois (29%) déclare qu'elle n'avait aucune connaissance de la langue en arrivant en France » (*op. cit.* : 123).

Dans cette même étude, beaucoup d'adultes migrants (41%) déclarent communiquer facilement en français et disent se sentir « à l'aise ». Il s'agit de locuteurs bien souvent originaires de pays francophones où la langue orale parlée présente des variations linguistiques par rapport à la norme de la population majoritaire en France (Allati A., 1995). Les locuteurs n'adaptent pas d'emblée leurs productions au contexte métropolitain et prennent conscience des variations une fois confrontés à la norme du français standard véhiculée par la langue écrite (Tyne, 2012 : 43-44).

Si l'on tient compte du rapport à l'oralité dans la langue cible et du rapport à la littératie, la catégorie des adultes migrants pourrait comptabiliser au minimum 25 types de profils

²³ Site du Ministère de l'Intérieur consulté le 08.11.2018 : <http://accueil-etrangers.gouv.fr/acces-a-la-nationalite-francaise/foire-aux-questions/article/connaissance-de-la-langue>

linguistiques allant du débutant allophone non scripteur à l'adulte expert en langue française (un enseignant-chercheur par exemple) c'est-à-dire justifiant d'un niveau C2 sur l'échelle du CECRL et d'un niveau 1 de qualification professionnelle. Ainsi, en croisant les six niveaux du CECRL (A1-A2, B1-B2, C1-C2) avec les 5 niveaux de qualification (du CAP au Master) donnant accès à la formation ou à l'emploi, nous avons un aperçu de la variété des profils des adultes migrants scripteurs. Or aujourd'hui, il est fréquent que des adultes aux parcours scolaires très différents suivent une même formation, en particulier dans les régions où la population immigrée est peu nombreuse²⁴.

Les adultes résidant en France présentent des caractéristiques linguistiques extrêmement variées qui ne sont pas déterminées par des statuts administratifs ou juridiques et « la catégorie générale des migrants n'est qu'une illusion d'optique » (Adami, 2012b : 83). Chaque adulte a son parcours de vie et ses pratiques sociales qui ne correspondent pas forcément à son niveau en langue et il nous semble urgent de prendre en compte cette diversité de façon inclusive. Chaque individu, quel que soit sa formation antérieure, doit aujourd'hui bénéficier d'un accompagnement linguistique qui lui donne accès à la formation et à l'emploi. Cette approche inclusive se rapporte à la définition de l'Unesco :

L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation²⁵.

La prise en compte de ces différences individuelles, était au cœur de l'approche communicative dès les années 1970, et la « centration sur l'apprenant » est devenue une notion essentielle de la didactique des langues. Les adultes migrants qui sont des adultes non natifs résidant en France, allophones ou francophones, ont pour seule caractéristique commune d'habiter dans le même pays. Ainsi « derrière la vision homogène des « immigrés » qu'impose l'utilisation de la catégorie et plus encore celle de la figure sociale, se profile une grande variété de conditions de migration, de projets, de trajectoires depuis l'arrivée » (ibid., 2015 : 59). La catégorie « adulte migrant », en circulation dans l'enseignement-apprentissage du français en

²⁴ C'est le cas, par exemple, des formations linguistiques organisées dans le cadre du Contrat d'Intégration Républicaine, anciennement Contrat d'Accueil et d'Intégration ou dans le cadre de la Formation tout au long de la vie (formation continue).

²⁵ Unesco, Principes directeurs pour l'inclusion, 2005, p. 15 [en ligne] : <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/InclusionPrincipesDirecteurs.pdf>

France renvoie donc moins aujourd'hui à un profil d'apprenant qu'à un secteur professionnel, qui a longtemps évolué loin de la didactique du FLE.

1.2 Les différents champs de l'enseignement/apprentissage du français en France

La relation entre les acteurs du champ professionnel de la formation linguistique des adultes migrants et les acteurs de la didactique du FLE est complexe. La mise en place par décret, en octobre 2011, du label qualité « Français Langue d'Intégration »²⁶ qui a suscité une vive polémique²⁷ et qui a été suivie par son abrogation en juillet 2018²⁸, en est une des conséquences. Nous allons donc prendre le temps d'avoir quelques points de repère pour envisager cette complexité dans une perspective historique.

Nous verrons d'un côté comment le champ du FLE d'abord au service de la promotion du français dans le monde a émergé, et de l'autre, comment il s'est subdivisé en différentes catégories pour répondre, en partie, aux diverses situations d'enseignement/apprentissage.

1.2.1. L'émergence du champ du FLE²⁹ dans l'enseignement/apprentissage du français

La question des langues est ancienne et la didactique des langues étrangères (DDL) a émergé dès l'Antiquité. Néanmoins l'apprentissage des langues n'est pas né avec la didactique des langues et nous ne devons pas « oublier que le plurilinguisme est plus ancien, plus répandu,

²⁶ Cette thèse a commencé peu après la création, par décret, du label Français langue d'intégration et la publication, en octobre 2011, de son référentiel (Vicher et al., 2011), commandé par le Ministère de l'Intérieur de l'époque « afin de reconnaître et de promouvoir les organismes de formation dont l'offre vise, pour des publics adultes immigrés dont le français n'est pas la langue maternelle, l'apprentissage de la langue française ainsi que des usages, des principes et des valeurs nécessaires à l'intégration dans la société française. » .

La création de ce label, ajoutant un nouvel acronyme dans l'enseignement/apprentissage du français en France, nous a donc amené à réinterroger les différentes catégorisations. Ce label « qualité FLI », a répondu à la demande de reconnaissance d'un secteur professionnel en proposant un cadre à la formation linguistique des adultes migrants résidant en France (Adami & André, 2012). Toutefois, en inscrivant de façon domageable la formation dans une logique politique d'intégration (Vadot, 2017), il a ensuite été supprimé par décret après un changement gouvernemental en juillet 2018 car « devenu inutile en raison de la prise en compte de ses critères dans les cahiers des charges des formations linguistiques délivrées aux étrangers signataires du contrat d'intégration républicaine. »

²⁷ voir la revue de presse du FLI tenue par Christian Puren sur son blog, consultée le 20. 10. 2019 : <https://www.christianpuren.com/fli/> ou l'article de Claude Springer, consulté le 20.10.2019 : <https://springcloggle.blogspot.com/2011/11/la-fracture-linguistique-fli-label-et.html>

²⁸ Site Legifrance consulté le 25.10.2018 :

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2018/7/9/INTV1733398D/jo/texte>

²⁹ « Le champ du FLE est un système, c'est-à-dire un ensemble structuré d'éléments et de relations. L'objet de la didactique est d'une part de décrire le système, mais d'autre part aussi de le développer et donc de contribuer à sa modification. » (Cuq & Gruca, 2005 : 23). Le concept de champ est emprunté à Pierre Bourdieu : La distinction. Critique sociale du jugement, Minuit, 1979.

somme toute plus « naturel » que le monolinguisme auquel nous ont condamnés les nations modernes » (Defays, 2003 : 11). C'est au rythme des relations internationales, de la colonisation (et décolonisation), des mouvements de population, et en particulier de la mondialisation de l'économie et de la culture qu'ont évolué les besoins d'apprentissage des langues et la didactique des langues. Pour le cas de la France, pays officiellement monolingue, l'évolution du champ du FLE, s'inscrit dans un contexte international qui a donné au pays et à sa culture un rayonnement mondial peu commun : « le domaine s'est peu à peu structuré à cause de la diffusion de son objet linguistique, la langue française, et par la réflexion méthodologique qui l'a fait admettre dans les mentalités comme langue étrangère. » (Cuq & Gruca, 2005 : 13). D'abord enseignée dans les pays européens comme langue étrangère³⁰, la langue se diffuse ensuite par une volonté politique forte donnant un rôle central au Ministère des Affaires Étrangères (MAE). Les causes premières de l'émergence du FLE sont profondément liées à l'histoire de l'expansion de la langue française dans le monde et à la création de ce vaste espace appelée la francophonie :

C'est cette place particulière, fruit d'une diffusion historique et aujourd'hui politiquement entretenue, qui justifie le triple statut didactique de langue maternelle, de langue seconde et de langue étrangère qui la constitue en un objet d'enseignement et d'apprentissage particulier. (op. cit.: 22)

Le champ du FLE, tel que le montrent Cuq et Gruca (*op. cit.* : 22-42), à la suite de Porcher (1987), est un système qui regroupe de nombreux acteurs (apprenants, enseignants, chercheurs, formateurs, éditeurs, institutions technico-politiques, organismes de formation, financeurs, etc.) et dont la configuration évolue sans cesse. Ce champ qui s'est d'abord structuré autour de l'enseignement du français à l'étranger (MAE³¹, AEF³², Alliances et Instituts français, BELC³³, Crédif, etc.), ne s'est pas ouvert d'emblée aux acteurs de la formation linguistique des adultes migrants, nés à l'étranger et habitant en France.

Le concept de FLE s'est d'abord construit par opposition avec celui de Langue Maternelle (LM) ou langue première (L1) pour désigner le français enseigné dans les pays étrangers :

L'appellation « français langue étrangère » ou FLE, dominante aujourd'hui, a totalement supplanté les expressions « Français à l'Étranger » ou

³⁰ Une « langue de la diplomatie », « langue de l'universalité », « langue écrite, celle de la correspondance », celle « des grands écrivains » (Porcher, 1995 : 9-10)

³¹ Ministère des Affaires étrangères

³² Agence pour l'enseignement du français à l'étranger

³³ Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger

« Français pour l'étranger », utilisée(s) à partir des années 20. En effet, à l'époque, on n'envisageait pas d'enseigner le français en tant que langue étrangère sur le territoire national. (Galisson & Puren, 1999 : 64).

De grandes étapes ont ensuite structuré le champ du FLE et leur rappel nous semble nécessaire pour comprendre la situation actuelle. Il s'agit :

- de la multiplication des demandes extérieures « pour l'apprentissage d'une langue plus utilitaire, plus proche de l'emploi concret, et donc plus éloignée des grands auteurs » (Porcher, 1995 : 11), dès la fin de la décolonisation ;

- de l'intervention du Conseil de l'Europe, dans les années 1970, par la mise en place d'un groupe d'experts sur l'apprentissage des langues vivantes en Europe qui valorise la « centration sur l'apprenant », mettant le concept de « public de destination » au centre de l'enseignement (*op. cit.* : 15) ;

- de la légitimation du champ (*op. cit.* : 17) par la création de filières universitaires et de diplômes nationaux en « didactique du français langue étrangère », en 1983, à l'initiative du Ministre de l'Éducation Nationale, permettant ainsi la création de nombreux postes universitaires « peu à peu absorbés dans les faits par la linguistique » (*op. cit.* : 18). Ces étapes ont conduit à une sectorisation (FLE, FLS, FOS, FOU), voire à « un foisonnement terminologique » (Cuq, 1995 : 1), sujet à polémique (Cuq, 1995 ; Goï & Huver, 2012 ; Berchoud, 2015) et à une forte diversification universitaire (Porcher, 1995 : 20).

1.2.2. Vers une catégorisation des situations d'enseignement/apprentissage

Français Langue étrangère (FLE), Français Langue Seconde (FLS), Français Langue de Scolarisation (FLS), Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), Français de Spécialité, Français Langue Professionnelle (FLP), Français sur Objectifs Universitaires (FOU), Français Langue d'Intégration (FLI) sont des appellations qui circulent dans le champ du FLE et qui établissent des cloisonnements alors que « la réflexion méthodologique est toujours en panne » (Berchoud, 2015 : 59) et que « la perspective plurilingue vient brouiller les démarcations » (Coste, 2006b : 20). Ces catégories sont souvent apparues par opposition les unes aux autres, délimitant des publics de plus en plus spécifiques, et faisant émerger des sous-champs (publics spécifiques, enseignants spécialisés, matériels pédagogiques, structures, chercheurs, éditeurs, etc.) dans le

champ du FLE alors que « chacun aujourd’hui perçoit qu’il y a plus que du malaise dans la typologie. » (Coste, 2006 : 17). Interrogées par les uns (Porcher, 1976; Goï & Huver, 2012; Berchoud, 2015), défendues par les autres (Cuq, 1995; Richer, 2008; Mangiante & Parpette, 2004, 2012; Adami & André, 2013), elles placent les notions de besoins et d’objectifs au centre des réflexions didactiques alors que pour certains, « ce n’est pas de domaines qu’il s’agit de changer mais de pratiques, de méthodes, de stratégies » (Porcher, 1976 : 6) pour « faire en sorte que de plus en plus d’acteurs sociaux soient à même d’apprendre et d’utiliser plus d’une langue « étrangère » » (Coste, 2006b : 14). Nous rendrons compte de deux catégories qui correspondent à des situations d’enseignement différentes : le Français Langue Seconde et le Français sur Objectifs Spécifiques, deux domaines dont pourrait relever l’action de formation que nous avons été amenée à observer.

1.2.2.1. Le Français Langue Seconde (FLS)

Jusque dans les années 1970, l’enseignement du français à des apprenants non natifs relève systématiquement de la didactique du FLE « quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l’élève » (Galisson & Coste, 1976 : 198). Pourtant, une notion commence à apparaître, celle de Français Langue Seconde, pour désigner des situations d’apprentissage rencontrées dans des pays (ou régions) où le français a un statut ou une place privilégiés, sans être pour autant considéré comme une L1. Ces territoires partagent généralement un passé colonial avec la France (Cuq, 1991 : 63). Le terme FLS correspond alors au sigle anglais English Second Language (*ESL*), utilisé par Morris (1945):

[...] to reflect the fact that learners in the former situations already had numerous vernaculars and that English for them was “a vital medium of education giving access to a broader culture, and providing and auxiliary language for ordinary use.”³⁴ (Nayar, 1997: 11)

Le FLS correspond aux cas où le français n’est pas LM/L1 mais où son usage est privilégié dans la vie sociale comme au Maroc ou au Sénégal par exemple :

L’expression français langue seconde a été pendant longtemps utilisée par la plupart des auteurs comme synonyme de français langue étrangère. C’est dans les années 1970-1980 que, progressivement, la synonymie se relâche,

³⁴ Traduction : pour refléter le fait que les apprenants dans les situations précédentes avaient déjà de nombreuses langues vernaculaires et que l’anglais était pour eux " un moyen d’éducation vital donnant accès à une culture plus large et fournissant une langue auxiliaire à l’usage courant.

dégageant un concept passablement différent qui s'insère dans un autre champ (flou) de synonymie avec français langue étrangère privilégiée, langue de travail, langue d'enseignement, langue de communication nationale et internationale, langue de culture, langue d'écriture, langue de développement, langue de la science et de la technique, langue de l'unification nationale, langue de l'ouverture au monde et d'autres encore. (Ngalasso, 1992 : 27).

Dans un premier temps, le FLS est donc l'équivalent de l'ESL mais sur des territoires différents :

Learning English became an essential part of the educational system of these countries and, in deference to the ethnonationalist rights of the indigenous languages, English was given the status of "second" language, although in order of acquisition it may well have been the third or fourth³⁵. (Nayar, 1997 : 11)

L'importance de la reconnaissance de cette catégorie, comme une sous-catégorie du FLE, est alors défendue et progressivement acceptée même si « l'usage de la lexie reste relativement instable » (Cuq & Gruca, 2005 : 95). Cuq & Gruca distinguent « deux types de définitions qui prévalent aujourd'hui pour le concept de français langue seconde » (*ibid.*) :

- une langue acquise chronologiquement après la L1
- une LE qui se distingue « par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux » (*op. cit.* : 96)

La première définition correspond aux apports de la Linguistique appliquée anglosaxonne :

Applied linguists were discovering the influence of the native language on subsequently acquired languages and were evolving the concepts of L1 and L2 for native/first and target/second languages³⁶ (Nayar, 1997: 11)

La seconde renvoie à la première acception du FLS, celle d'une LE avec un statut privilégié (Vigner, 2001 : 137), dans des situations extraterritoriales : « la didactique du FLS est née de celle du FLE, d'abord pour les pays francophones, puis pour la France elle-même »

³⁵ Traduction : L'apprentissage de l'anglais devint une part essentielle du système éducatif de ces pays et, par respect pour les droits ethnonationalistes des langues autochtones, l'anglais se vit accorder le statut de «seconde» langue alors que dans l'ordre d'acquisition c'était peut-être la troisième ou la quatrième.

³⁶ Traduction : Les chercheurs en linguistique appliquée découvraient l'influence de la langue maternelle sur les langues acquises par la suite et développaient les concepts de L1 et de L2 pour les langues natives / premières et cibles / secondes.

(Chnane-Davin & Cuq, 2009 : 85). Pour Cuq, à cette situation d'enseignement correspondrait une méthodologie propre, relevant ni de celle du FLM, ni de celle du FLE (1991 : 7). Elle se distinguerait, comme le montre Pochard (1996) (cité dans Cuq & Davin-Chnane, 2007 : 17), des situations que vivent les adultes migrants en France mais se rapprocherait de celle des enfants de migrants inscrits dans le système scolaire français (Cuq & Gruca, 2005 : 96).

Par ailleurs, Ngalosso (1992) puis Goï & Huver (2012) rappellent que la validité didactique de cette catégorie fait encore débat. Pour de nombreux chercheurs, elle pourrait inclure les situations plurilingues des adultes non-natifs résidant en France (Besse, 1987 ; Chiss, 2006 ; Coste, 2007). Elle serait alors le pendant français de l'*ESL* nord-américain :

Although many of the immigrants may have already been speaking two or three languages, second language was a convenient label for the language of the adopted country. It was in this context that Finocchiaro's (1958) seminal book familiarized and established the term ESL in the sense in which it is now popularly used in North America and is becoming popular in other native-speaking countries³⁷. (Nayar, 1997 : 11-12)

Comme pour l'*ESL*, les situations de migration relèveraient du FLS (*ESL*) et correspondraient davantage à des situations d'appropriation dans lesquelles il existe des possibilités d'utilisation de la langue dans l'environnement social immédiat du locuteur. Coste (2007 : 215) considère que « le français a statut de langue seconde lorsque la langue est présente dans l'environnement communicationnel des locuteurs et/ou qu'elle a une fonction dans la construction des connaissances et des apprentissages ». Le FLS « comprendrait le « français langue de scolarisation » et le « français aux adultes migrants » et il serait posé comme distinct du FLE (Goï & Huver, 2012 : 28). Toutefois, ces catégories, envisagées d'un point de vue méthodologique voire techniciste pour mettre en place une didactique spécifique, « sont construites ou auraient émergé de situations historiques ou de problématiques didactiques, indépendamment des acteurs » (*op. cit.* : 29), enseignants, formateurs ou apprenants. Ainsi, si l'on prend en compte l'expérience du locuteur-acteur, ce dernier apprend le français comme langue seconde lorsqu'il évolue dans un environnement francophone et qu'il est en contact au quotidien avec des « sociolectes » (Noyau, 1976 : 48) plus ou moins proches de la norme standard écrite. Le terme « second » semble toutefois poser problème. En effet, comme

³⁷ Traduction : Alors que de nombreux immigrants parlaient peut-être déjà deux ou trois langues, la langue seconde était une étiquette commode pour la langue du pays d'adoption. C'est dans ce contexte que le livre phare de Finocchiaro (1958) a familiarisé et établi le terme *ESL* dans le sens dans lequel il est maintenant couramment utilisé en Amérique du Nord et devient populaire dans d'autres pays de langue maternelle.

beaucoup d'adultes ont déjà acquis plusieurs langues quand ils s'approprient le français en France (c'est le cas de plusieurs adultes rencontrés sur notre terrain), il semble difficile d'employer l'adjectif numéral qui implique un ordre mais aussi la fin d'une série :

[...] the monolingualism of the Anglo-American establishment blinds them to the realities of multilingualism in the contemporary world and gives them a limiting and false perspective³⁸ (Phillipson, 1992: 23).

Comme pour l'*ESL*, le FLS semble une catégorie plus floue que le FLE :

EFL was semantically more transparent and less complex in that it basically referred to a language that was foreign, whereas ESL did not necessarily refer to a language that was second³⁹. (Nayar, 1997 :12)

Le FLS recouvre de multiples situations d'enseignement-apprentissage de la langue, que nous avons plus ou moins identifiées lorsque nous nous sommes intéressés à l'hétérogénéité des profils linguistiques des adultes migrants. Le FLS est donc un sous-ensemble du FLE qui ne doit pas être envisagé à un niveau territorial tant les cas particuliers sont nombreux. Les tentatives de typologisation (Chnane-Davin & Cuq, 2009) sont intéressantes, mais il nous semble préférable de concevoir l'ensemble des situations sur un continuum perméable allant du FLE au FL de l'enfance ou langue de référence, en situant le FLS dans un entre-deux (Nayar, 1997) :

Most people are likely to agree that English in the world is a continuum with ENL at one end and EFL at the other. According to Platt and Weber (1979), varieties can move along the continuum; the transition from FL to SL takes place when the language is used in everyday communication, and from SL to native language, when the language is or can be used for all communicative needs and when the wider speech community accepts it⁴⁰. (Nayar, 1997 : 14)

Ainsi, la catégorie FLS recouvre effectivement des situations d'enseignement qui ne ressemblent pas à la situation typique d'un enseignement de la langue à des étrangers à l'étranger, tel que celui du français au Mexique ou au Japon (même si aujourd'hui il est tout à

³⁸ Traduction : Le monolinguisme de l'establishment anglo-américain les aveugle aux réalités du multilinguisme dans le monde contemporain et leur donne une perspective limitative et fautive

³⁹ Traduction : EFL était sémantiquement plus transparent et moins complexe dans la mesure où il faisait essentiellement référence à une langue étrangère, alors qu'*ESL* ne faisait pas nécessairement référence à une langue seconde.

⁴⁰ Traduction : La plupart des gens sont probablement d'accord pour dire que l'anglais dans le monde est un continuum entre ENL à une extrémité et EFL à l'autre. Selon Platt et Weber (1979), les variétés peuvent évoluer dans le continuum; la transition de FL à SL a lieu lorsque la langue est utilisée dans la communication quotidienne, et de SL à la langue maternelle, lorsque la langue est ou peut être utilisée pour tous les besoins en communication et lorsque la communauté de la parole en général l'accepte.

fait possible que certains apprenants aient déjà vécu une expérience de migration, en France ou dans un pays francophone). En revanche, si l'on veut prendre en compte les spécificités des différents apprenants, il semble vain, comme Goï et Huver l'ont montré (2012), de construire des catégories figées sur lesquelles prendraient appui des méthodologies, des pratiques ou des stratégies :

Du point de vue de la recherche, le questionnement des catégorisations, indépendamment des éléments ou entités à catégoriser, devient une question essentielle de toute recherche « diversitaire » (i.e. qui intègre la diversité et le caractère situé des interprétations des différents acteurs de la recherche, dont les chercheurs eux-mêmes). (Goï & Huver, 2012 : 34)

En tant que chercheuse, il nous semble important de ne pas oublier les conditions de l'émergence de cette catégorisation pour ne pas situer d'emblée notre terrain de recherche et nous interroger sur l'appropriation de la langue en classe, au-delà de cette sectorisation. Nous garderons toutefois à l'esprit que l'appropriation du français par des adultes-apprenants résidant en France est parfois classée dans la catégorie FLS et que celle-ci « renvoie à une multiplicité de situations non réductibles aux contextes scolaires et qui peuvent impliquer les populations adultes de nouveaux arrivants » (Chiss, 2006 : 104).

1.2.2.2. Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)

Dans cette recherche, la principale situation d'enseignement-apprentissage observée étant une formation linguistique destinée à des aides à domicile, il était donc pour nous nécessaire d'interroger la place actuelle du FOS dans le champ du FLE⁴¹.

Plusieurs chercheurs font remonter l'histoire du FOS aux années vingt et à la conception d'un manuel de français militaire intitulé « Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes » (Abry, 2007 ; Poulot, 2011). L'armée française a besoin de former des soldats africains (algériens, marocains, sénégalais) pour qu'ils puissent interagir dans ce contexte spécifique d'après-guerre. Ensuite, c'est dans les années soixante qu'apparaît « une demande communicative professionnelle, c'est-à-dire à la fois spécifique et rapidement fonctionnelle » (Cuq & Gruca, 2005 : 359). À cette époque, le français en tant que langue étrangère est en recul sur la scène internationale face à l'anglais et le MAE

⁴¹ Formée et expérimentée dans l'enseignement du FOS sur des terrains professionnels différents, nous avons eu en charge en 2017-2018, dans le cadre d'un poster d'ATER en Sciences du Langage à l'Université d'Aix-Marseille, une UE de Master 1 intitulée « Le Français Sur Objectifs Spécifiques ».

cherche à diffuser la langue auprès de nouveaux publics dans plusieurs domaines (les sciences, les techniques, le droit, l'économie, etc.). À partir de là, « la particularité de cette problématique est en grande partie d'avoir été une série de réponses didactiques à des demandes fortes des autorités » (*ibid.*). Il n'en reste pas moins que ces situations spécifiques d'enseignement-apprentissage de la langue ont fait émerger un autre sous-champ dans le champ du FLE.

Lehmann (1993 : 82-91), Cuq & Gruca (2005 : 359-367) et de façon plus synthétique Abry (2007 : 17-18) présentent l'évolution de cet enseignement du français, comme une suite de dénominations qui évoluent avec la recherche en linguistique sur les discours spécialisés ; l'approche lexicale du français fondamental puis du VGOS (Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique) laissant progressivement la place à la linguistique textuelle, puis à l'analyse du discours (incluant l'analyse conversationnelle) qui s'intéresse de plus en plus à l'agir en situation professionnelle (Bronckart, 2004) :

De plus en plus, on suit un « tournant actionnel » en essayant de prendre en compte les phénomènes actionnels, c'est-à-dire les actes non langagiers qui s'associent aux actes de langage, dans la mesure où l'on parle pour agir et l'on parle en agissant. (Abry, 2007 : 17)

Ainsi, au français de spécialité, se succèdent le français scientifique et technique (1971) puis le français fonctionnel (1974-1975), et enfin, dans les années 1990, le FOS, mais aussi le Français de spécialité et le Français professionnel⁴². Des dénominations multiples qui correspondent à des situations différentes, auxquelles s'adaptent les enseignants formés par l'université à la didactique du FLE⁴³. On parle de FOS, lorsque la formation répond à une demande précise des financeurs, c'est-à-dire que l'enseignant-concepteur doit alors établir une ingénierie de formation après une observation de l'environnement de travail des apprenants et élaborer un matériel didactique à partir des données récoltées sur le terrain (enregistrements audio ou audiovisuel de conversations, documents fournis par l'entreprise, etc.)⁴⁴. On parle plutôt de Français de Spécialité (français des affaires, français du tourisme, etc.) lorsqu'il s'agit d'une offre de formation avec un programme et du matériel didactique élaborés en amont (Mangiante & Parpette, 2004 : 17). L'ensemble de ces dénominations s'inscrivent dans ce sous-

⁴² Nous n'oublions pas le français instrumental, dans les années 1970, en Amérique latine.

⁴³ À titre personnel, j'ai été formée à l'ingénierie du FOS en formation continue, par Béatrice Thauzin, à l'Institut Français de Casablanca, après ma formation universitaire. Béatrice Thauzin est l'auteure de nombreux manuels de FOS (Comment vont les affaires? Affaires à suivre, Objectifs Express) : http://data.bnf.fr/12251183/beatrice_tauzin/

⁴⁴ Au cours de mes expériences professionnelles, j'ai pu intervenir dans les secteurs de la téléphonie, de l'aide à domicile, du tri et de la revalorisation des objets ainsi que dans le domaine de l'agriculture biologique.

champ du FLE, qu'on appelle aujourd'hui le FOS (Mangiante & Parpette, 2004) et qui correspond à l'English for Specific Purposes (ESP). Les publics concernés se caractérisent par :

- « leur très grande diversité » (Lehmann, 1993 : 7) ;
- leur âge : « Les apprenants de FOS sont majoritairement des adultes déjà engagés dans la vie active » (Richer, 2008 : 21) ;
- un temps de formation assez court et des objectifs à atteindre rapidement (Lehmann, 1993 : 7 ; Mangiante & Parpette, 2004 : 6 ; Richer, 2008 : 21) ;
- « des besoins précis en matière de capacités langagières visées » (Lehmann, 1993 : 7), « une perception claire de leurs besoins, restreints à un domaine langagier précis » (Richer, 2008 : 21) ;
- des besoins fonctionnels liés à « l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelles ou académiques. » (Cuq, 2003 : 109-110).

Si le FOS semble avoir acquis une certaine reconnaissance didactique et a pu se constituer en sous-champ du FLE, il divise les chercheurs à propos d'une méthodologie qui serait différente de la méthodologie du FLE. Certains considèrent qu'il s'agit d'une méthodologie spécifique qui consiste à élaborer des programmes pour des situations ciblées (Mangiante & Parpette, 2012). Il semblerait que la précision des objectifs et les délais limités des formations soient des données qui « induisent une démarche méthodologique propre » (Cuq, 2003 : 110) mais l'on se demande aussi s'il existe dans le champ du FLE un français sans objectifs spécifiques (Richer, 2008 : 15). Richer introduit une distinction intéressante et reconnaît « le FOS comme une didactique spécifique à part entière » (*op.cit.* : 16) qui ne suscite pas pour autant une méthodologie particulière :

Le français sur objectifs spécifiques n'a pas développé de méthodologie spécifique : il s'est moulé dans les divers courants méthodologiques qui ont parcouru la didactique du F.L.E. (Richer, 2008 : 22)

Ainsi d'un point de vue méthodologique, le FOS se rapproche largement du FLE (Porcher, 1976 ; Abry, 2007 : 18, Berchoud, 2015) et s'inscrit dans une approche communicative, centrée sur l'apprenant, et la perspective actionnelle diffusée par le CECRL. Ses objectifs fonctionnels, souvent évalués de façon informelle en contexte par l'employeur-prescripteur de la formation (qui entend avoir un retour sur investissement), obligent, peut-être

plus que dans l'enseignement traditionnel du FLE, à une approche pragmatique visant une communication interpersonnelle effective de l'apprenant dans un environnement spécialisé :

Dans les domaines de spécialité, le langage est souvent intimement lié à l'action : paroles qui accompagnent l'activité comme dans le bâtiment et les travaux publics, « parole « comme » activité, lorsque le travail est d'ordre langagier » (Lacoste 2001 a: 33), c'est-à-dire lorsque « les actes de langage y constituent les actes de base du travail. (Richer, 2008 : 20)

Le FOS fait en quelque sorte office de terrain didactique pionnier dans la mise en place de la perspective actionnelle telle qu'elle est actuellement définie (Bourguignon, 2006 ; Rosen, 2010). Cette approche « communic'actionnelle » (Bourguignon, 2006 : 58), invite à une « mobilisation de[ce]s connaissances dans l'action » (*op. cit.*: 65). Elle propose que l'apprenant soit réellement considéré comme un usager de la langue :

C'est le « besoin de... » qui suscite la parole. À partir de là, comment concevoir que l'apprentissage d'une langue ait un sens s'il est déconnecté d'un objectif à atteindre à travers un usage de ladite langue, autrement dit à travers une « action ». Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est à cet égard porteur d'espoir à condition que sa lecture amène une réflexion didactique sérieuse. (Bourguignon, 2006 : 58-59)

Cette perspective, qui vient compléter l'approche communicative, et dans laquelle s'inscrivent les activités pédagogiques étudiées dans cette recherche, place les notions de tâche, d'action et de projet au cœur de la réflexion méthodologique. Nous serons amenée à les définir plus tard. Pour l'instant, nous avons vu que le FOS a su bénéficier, davantage que le FLE, des apports des travaux menés en linguistique sur les discours de spécialité et sur l'agir professionnel. L'analyse de l'activité en situation de travail a contribué à l'enrichissement du FOS, permettant alors aux enseignants d'élaborer des tâches scolaires au plus près des tâches professionnelles. Pourtant, d'un autre côté, le déploiement d'une ingénierie complexe, ne doit pas nous faire oublier que le FOS et le FLE relèvent des mêmes méthodologies et des mêmes approches :

C'est la confection de ces « domaines », qu'on pourrait aussi nommer chasses gardées, qui suscite le risque d'oubli ou d'émiettement méthodologique, autrement dit, la technocratie éducative dans les langues. (Berchoud, 2015 : 62).

Ces sous-champs doivent continuer à dialoguer car ils relèvent tous de la DDLC, un champ de recherche qui mobilise déjà plusieurs disciplines académiques : les sciences du

langage, les sciences de l'éducation, la psychologie, la sociologie et l'anthropologie. À l'heure où l'interdisciplinarité, c'est-à-dire, « les échanges et les interactions entre disciplines » (Cuq, 2003 : 138), est nécessaire en didactique des langues, l'enfermement dans des sous-champs s'avère sclérosant. Les catégorisations permettent certes d'une certaine façon de contextualiser les recherches mais il s'agit aujourd'hui de dépasser ce niveau de contextualisation pour aller vers « une sociologie plus *bottom up* que *top down*, plus focalisée sur la dynamique de chaque interaction que sur les impositions des cadres sociaux préexistants » (Coste, 2006b: 23). Dans le prolongement de la centration sur l'apprenant, « ce qui importe ici, c'est une centration sur l'activité de l'individu » (*op. cit.* : 22). C'est ce que semble apporter la perspective actionnelle proposée par le CECRL. Ce cadre, très critiqué (Castellotti, 2017), a toutefois comme qualité de ne pas proposer des contenus figés mais une approche dynamique dans laquelle les pratiques, les méthodes et les stratégies « évoluent avec les technologies et leurs usages / leurs usagers, ainsi qu'avec les apprenants eux-mêmes, de plus en plus capables d'énoncer leurs besoins » (Berchoud, 2015 : 61). La catégorisation relève sans doute moins d'enjeux didactiques que d'enjeux politico-économiques, c'est pourquoi, la mise en place du label FLI a suscité une grande polémique, opposant les défenseurs d'une didactique de la diversité à un secteur professionnel qui aimerait être davantage reconnu. Ce secteur, qui prend en charge la formation des adultes, quels que soient les parcours scolaires, de façon empirique, depuis longtemps, interpelle aujourd'hui la DDLC face à la diversité des publics pour une amélioration des pratiques de formation.

1.3 La formation des adultes migrants et la didactique des langues

Il ne s'agit pas maintenant de décrire le secteur professionnel de la formation des adultes migrants⁴⁵ comme se sont déjà employés à le faire plusieurs chercheurs (Adami, 2012a ; Leclercq, 2012 : 173-193 ; Gerber-Morata, 2014 : 101-121 ; Vadot, 2017 : 37-68), en particulier aux niveaux macro et méso d'organisation de la formation⁴⁶. Tout en nous appuyant sur ces précieux travaux, nous souhaitons adopter un autre point de vue, davantage ethnographique, et donner un aperçu des principaux dispositifs d'apprentissage de la langue proposés aujourd'hui à tous les adultes migrants, tous statuts confondus, pour contextualiser notre recherche avant de nous intéresser à ce qu'il se passe à l'intérieur d'une salle de formation et à l'activité didactique, considérée comme fondamentale dans le processus d'appropriation des langues (Cicurel, 2002b : 150).

1.3.1 Diversité des dispositifs et des structures d'enseignement

En France, l'offre de formation linguistique proposée aux adultes résidant sur le territoire métropolitain s'avère disparate. C'est un système complexe car elle mobilise des structures et des acteurs qui appartiennent, parfois conjointement, à plusieurs secteurs professionnels : celui du Français Langue Étrangère, celui de l'Éducation Nationale et celui de l'action sociale. C'est ce que nous pouvons voir ici, dans un tableau synthétique (et simplifié) réalisé à partir d'un document de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) et des connaissances recueillies au cours de nos investigations sur le terrain :

⁴⁵ Nous rattachons ce secteur professionnel à celui de l'action sociale, même si nous savons qu'aujourd'hui les OF sont plutôt dans « un système de marché » et de « mise en concurrence » (Leclercq, 2012 : 187)

⁴⁶ Tels qu'ils sont définis dans Le Traité des sciences et des techniques de la formation (Carré & Caspar, 2011 : 434) : le niveau méso, celui de l'intervention pédagogique, se situe entre le niveau macro du système global de formation défini par une politique de formation, et le niveau micro, celui de la situation d'apprentissage de l'apprenant. C'est à ce niveau micro, celui de l'activité réalisée lors de l'apprentissage, que se situe notre recherche.

Les principaux dispositifs ⁴⁷ d'enseignement du FLE ⁴⁸ en France					
Les structures d'enseignement/ apprentissage	Les actions de formation mises en place par l'État et les collectivités territoriales	Les conditions d'admission	Encadrement pédagogique des cours	Les niveaux du CECRL	Détails
150 centres de langue privés, publics ou associatifs dont 108 ayant obtenu le label « Qualité fle » (dont centres universitaires, grandes écoles, écoles d'ingénieur, chambres de commerce)		Être âgé de 18 ans révolus (ou 16 ans avec autorisation parentale) et/ou être étudiant	Enseignants diplômés (FLE)	A1 à C2	http://www.qualitefle.fr/carte-des-centres-labellises
Les OF (privés, publics ou associatifs) répondant aux appels d'offre (Europe, État, collectivités territoriales, OPCA, Pôle Emploi, entreprises)	Formation linguistique dans le cadre du Contrat d'Intégration Républicaine (CIR) ⁴⁹	Être étranger non ressortissant de l'UE et avoir signé le CIR	Formateurs diplômés (FLE ou autre)	A1 à B1 oral	https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Apres-le-contrat-d-integration-republicaine-CIR/La-formation-linguistique-des-etrangers-primos-arrivants-apres-le-CIR
	Insertion socio-professionnelle des jeunes	Avoir entre 16 et 25 ans et être sorti du système scolaire	Formateurs diplômés (FLE ou autre)	Non spécifié	
	Formation professionnelle continue	Être salarié ou demandeur d'emploi	Formateurs diplômés (FLE ou autre)	Tous les niveaux	

⁴⁷ Ce tableau a été élaboré à partir d'un document de la DGLFLF mis en ligne sur le site du CEFOR, consulté le 12.11.2018 : <http://formation-migrants.crefor-hn.fr/?cat=30>

⁴⁸ Nous regroupons sous cette appellation toutes les formations linguistiques qui accueillent des adultes de langue de référence (L1) étrangère et résidant en France

⁴⁹ Site de l'OFII consulté le 24 juin 2020 : <http://www.ofii.fr/le-contrat-d-integration-republicaine>

Les « petites » associations	Ateliers sociolinguistiques (ASL)	Définies par l'association	Bénévoles et/ou formateurs diplômés en FLE	Non spécifié	http://www.aslweb.fr/asl-menu/historique/
	Cours de français	Définies par l'association	Bénévoles et/ou formateurs diplômés en FLE		
Les établissements scolaires	Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants (type ASL)	Être parent étranger d'un enfant scolarisé en France	Enseignants de l'Éducation Nationale et formateurs de l'Action sociale ⁵⁰	Non spécifié	http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115286
	Cours Municipaux Adultes de la Mairie de Paris	Avoir au minimum 18 ans	Formateurs diplômés en FLE ou enseignants de l'EN	A1 à C1	https://cma.paris.fr/

Tableau 1 : Les principaux dispositifs d'enseignement du FLE en France

⁵⁰ Bernardot, 2017 consulté le 09.11.2018 : <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2017-6-page-17.htm>

Au niveau macro, l'offre de formation concerne plusieurs ministères, l'Europe, les régions, les départements mais aussi certaines municipalités et de plus en plus les entreprises et les organismes chargés de collecter les fonds destinés à la formation tout au long de la vie (les Organismes Paritaires Collecteurs Agréés ou OPCA). Nous ne décrivons pas ici les différentes actions de formation pilotées par ces divers financeurs. Ces actions varient trop souvent en fonction des territoires et des choix politiques. Globalement, c'est à Paris et dans la Région Ile-de-France que les offres sont les plus nombreuses. Pour des descriptions détaillées du maillage territorial des dispositifs, nous renvoyons le lecteur vers les travaux de deux chercheuses, qui ont pris respectivement comme exemples le territoire alsacien et l'ancienne Région Languedoc-Roussillon (Gerber-Morata, 2014 : 101 ; Vadot, 2017 : 69).

Les financeurs pilotent une partie de la formation linguistique, en imposant aux Organismes de Formation (OF) des conditions de sa mise en place, qui ont des conséquences pédagogiques (Leclercq, 2012 : 184). Ils exigent que ces organismes répondent à des critères car, en France, ces structures s'inscrivent dans un marché très libéral. Il suffit qu'une structure déclare son activité auprès de la Direccte⁵¹ pour devenir un Organisme de Formation. Une structure peut être : « toute personne physique ou morale, de droit privé ou de droit public, enregistrée en qualité de prestataire de formation ou de prestataire sous-traitant : société, association, établissement public, travailleur indépendant, autoentrepreneur, collectivité territoriale... »⁵². Aucune condition de qualification n'est exigée pour les dirigeants. La Direccte demande en revanche : « une copie du programme de la formation, prévu à l'article L. 6353-1 du Code du Travail, ainsi que la liste des personnes qui interviennent dans la réalisation de l'action avec la mention de leurs titres et qualités, du lien entre ces titres et qualités et la prestation réalisée conformément à l'article L. 6352-1 du Code du Travail et du lien contractuel qui les lie à l'organisme »⁵³. Ainsi au niveau méso, les structures dont dépendent les enseignants/formateurs ont des statuts (public, privé, associatif) et des modèles économiques différents ; historiquement, les centres de langue (public, privé, associatif) mettent sur le marché des cours payants alors que les OF (public, privé, associatif), appelées « prestataires » s'inscrivent, dans une logique de commande publique, par appels d'offre (Vandermeulen, 2012,

⁵¹ La Direccte est une administration déconcentrée de l'État, placée sous l'autorité du Préfet de région (sauf pour l'inspection du travail). Elle relève du Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle et du Dialogue social, ainsi que du Ministère de l'Économie et des Finances.

⁵² Voir le guide des OF sur le site de la Direccte Ile-de-France, consulté le 13.10.2018 : http://www.prefectures-regions.gouv.fr/ile-de-france/content/download/15382/107906/file/direccte-guide_des_of_v4-ok.pdf

⁵³ Guide des OF, Direccte Ile-de-France, 2017 : p. 10.

250) et proposent des cours pris en charge financièrement par la communauté, comme les « petites associations » qui fonctionnent davantage grâce à des subventions. Les limites entre ces catégories sont toutefois très floues car une structure peut être déclarée comme association et comme OF, être un centre de langue avec le label « qualité fle », proposer des cours payants aux particuliers et des cours financés dans le cadre de la formation tout au long de la vie. C'est notamment le cas de l'Alliance française Paris Ile-de-France⁵⁴, par exemple.

Les décisions prises à ces deux niveaux d'organisation, macro et méso, ont des conséquences sur l'ingénierie des formations. Le choix du public, les besoins des adultes migrants et les objectifs de formation sont souvent pensés en dehors des lieux de formation et/ou sans consultation des principaux intéressés (Leconte, 2016 : 11). De nombreux référentiels ont été créés dans un but techniciste pour tenter de répondre, en amont, à des besoins pressentis pour améliorer les pratiques de formation. La mise en place du Français Langue d'Intégration pilotée par le Ministère de l'Intérieur a constitué une étape importante et réinterroge la question de l'identification des besoins :

L'émergence -ou le retour sur le devant de la scène- de la notion de « besoins » langagiers et d'apprentissage [...] semble faire contrepoids aux prescriptions institutionnelles élaborées loin des structures de formation. (Leconte, 2016 : 11)

Les OF, dont la survie économique dépend de l'obtention de l'action de formation, s'appliquent donc à répondre, au moins dans les discours (Vandermeulen, 2012), aux cadres imposés par les financeurs.

Les organismes de formation doivent désormais élaborer leur offre de formation dans un cadre institué explicitement par le financeur. (Leclercq, 2012 : 183)

Afin de réduire les coûts, les structures confient ensuite aux encadrants des groupes très hétérogènes. En effet, Vadot note que c'est « une pratique très répandue dans les organismes notamment du fait des exigences de l'OFII⁵⁵ qui impose des entrées et des sorties permanentes et un paiement en fonction du nombre de stagiaires, présents chaque jour » (Vadot, 2017 : 393). Leur préoccupation principale est, après l'obtention du marché, de remplir un cahier des charges qui exige de fournir lors des audits le livret des contenus de formation complété par le formateur

⁵⁴ Site de l'Alliance française Paris Ile-de-France consulté le 12.11.2018 : <https://www.alliancefr.org/index.php/fr/qui-sommes-nous/alliance-francaise-paris-ile-de-france>

⁵⁵ Office français de l'immigration et de l'intégration.

et les feuilles de présence signées par les stagiaires (qu'ils aient assisté ou non à la formation !). Ces conditions ont bien sûr un impact qualitatif sur l'accompagnement des adultes en formation.

Il est donc regrettable de constater que presque vingt ans après l'adoption du Cadre Européen Commun de Référence (2001), qui va dans le sens d'une harmonisation des pratiques, la langue est enseignée dans des structures aux statuts variés (public, privé, associatif) qui n'offrent pas toujours les mêmes exigences en termes de qualité puisque le label « qualité fle »⁵⁶ n'est attribué qu'à une petite centaine d'entre elles. Alors que depuis 2005, le CECRL est en vigueur dans l'enseignement des langues en Europe, des dispositifs, comme les ASL ou Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants, n'y font pas référence. Ce cadre, bien que critiqué (Castellotti, 2017), est pourtant souvent présenté comme un document de référence pour les principaux acteurs de la didactique du FLE que sont les enseignants/formateurs qui accompagnent les adultes dans l'apprentissage de la langue. Il garantit une certaine homogénéité des objectifs, des progressions et des compétences à atteindre dans les différents niveaux, et dans toutes les langues. Surtout, il décroïsonne l'apprentissage et l'usage et relie la communication à l'action sociale (Coste, 1994 ; Puren, 2006 ; Bourguignon, 2008). Ce souci d'harmonisation à l'échelle européenne se confronte aujourd'hui, sur le terrain, à l'histoire nationale du « champ de la formation des adultes migrants » (Adami, 2012b : 185) et à des choix politiques qui ont des répercussions sur le travail des enseignants/formateurs.

1.3.2 La professionnalisation des acteurs

Les acteurs de l'enseignement du français langue étrangère, recrutés aujourd'hui, sont en majorité, des personnes diplômées en sciences du langage mention Didactique du FLE⁵⁷. Ces acteurs sont formés dans une approche interdisciplinaire à la Didactique des langues et sont spécialistes de la langue et de son appropriation. Elles ont les compétences nécessaires pour accompagner n'importe quel individu (enfant, adolescent, adulte) dans l'appropriation du français comme langue étrangère, c'est-à-dire qu'elles sont capables de choisir et de concevoir,

⁵⁶ Le label Qualité français langue étrangère a été créé en 2007 par décret et son attribution a été confiée au CIEP. « Désormais, tous les centres de langue en France qui dispensent un enseignement du français à un public d'étrangers et répondent à un ensemble de critères objectifs peuvent se voir délivrer le label Qualité français langue étrangère. » Site du CIEP consulté le 12.11.2018 : <http://www.ciep.fr/langue-francaise-evaluation-certifications/expertise/langue-francaise/label-qualite-francais-langue-etrangere>

⁵⁷ Il est indiqué que « Le master FLE est le plus souvent mentionné » sur le site du fle.fr consulté le 12.11.2018 : <https://www.fle.fr/Enseigner-le-FLE-Formations>

en fonction des acquis des apprenants, des activités (exercices, jeux, tâches, projets...) qui favoriseront cette appropriation et d'accompagner les apprenants dans leur processus de réalisation.

Ils sont généralement appelés « professeurs », ou « enseignants » dans le champ du FLE et « formateurs » dans celui rattaché à l'action sociale. Certaines structures continuent à confier les cours à des professeurs des écoles, des enseignants de français de collèges ou de lycées, pas toujours spécialisés en FLE, ou à des bénévoles, mais l'ensemble du secteur tend toutefois à se professionnaliser (Adami & André, 2012; Leclercq, 2012; Vadot, 2017). Deux types de structures sont aujourd'hui obligés d'employer des enseignants diplômés en FLE :

- celles qui souhaitent obtenir le label « qualité fle » délivré par le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP)
- les OF qui veulent obtenir des actions de formation en participant au système des appels d'offre, généralisé depuis 1995, car « au début des années 2000, les financeurs exigent qu'un certain quota de formateurs possède la « maîtrise FLE » » (Leclercq, 2012 : 187)

C'est à partir de cette « rupture » (*op ; cit.* : 183), que ces organismes ont été incités à la mise en place de cadres didactiques directement empruntés au secteur du FLE. Il s'agissait de renouveler les pratiques, souvent empiriques dans ce secteur professionnel de la formation des adultes qui voit le champ du FLE comme un domaine réservé aux étudiants étrangers :

Le domaine du Français Langue Étrangère (FLE), qui jusque-là concernait essentiellement les étudiants étrangers, en France et dans le monde, commence à intéresser les acteurs de la formation linguistique des migrants qui voient des rapprochements possibles mais qui soulignent en même temps que les cadres didactiques, importés tels quels, s'adaptent difficilement. (Leclercq, 2012 : 183-184)

Plus de dix ans après la mise en place de diplômes universitaires en Français Langue Étrangère (1983), les structures d'enseignement/apprentissage du français aux adultes migrants se sont donc vu obligées d'employer des acteurs qualifiés qui doivent accompagner les apprenants dans leur diversité. Ces acteurs, titulaires d'un Master FLE, encadrent aussi, comme en témoigne cette offre d'emploi diffusée par la Mairie de Paris, des apprenants, francophones ou allophones, peu ou pas scolarisés :

Publié le 6 avril 2018

Professeurs en vacation

LIEU :

Paris - France

DATE DE DÉBUT DU CONTRAT :

7 mai 2018

DATE LIMITE DE CANDIDATURE :

31 mai 2018

OFFRE ÉMISE PAR :

CMA Ville de Paris

DESCRIPTIF DU POSTE :

Offre actualisée

Les Cours municipaux pour Adultes de la ville de Paris dispensent des cours de français à plus de 9000 personnes chaque année. L'équipe enseignante est constituée de 250 formateurs qui interviennent dans une trentaine d'établissements parisiens.

Nous recherchons actuellement des professeurs en vacation (sans obligation d'employeur principal) pour des cours de jour et principalement du soir.

COMPÉTENCES REQUISES :

1. Français sur objectifs fondamentaux (FOF)

Public : apprenants francophones peu ou pas scolarisés

(alphabétisation, post-alphabétisation et remise à niveau)

Prérequis : master 2 FLE, 2 ans d'expérience, connaissance des techniques d'apprentissage de la lecture écrite, de la numération et de la progression phonémique.

- pour plus d'informations, consultez notre site > cma.paris.fr

- exemple de cours de FOF > <https://cma.paris.fr>

`#displayElement(4598)`

2. Français sur objectifs adaptés (FOA)

Public : apprenants allophones peu ou pas scolarisés (FLS)

Prérequis : master 2 FLE, 2 ans d'expérience professionnelle dans ce secteur.

- pour plus d'informations, consultez notre site > cma.paris.fr

- exemple de cours de FOA > <https://cma.paris.fr>

`#displayElement(4674)`

DIPLÔME REQUIS :

Master 2 FLE + expérience.

Figure 3 : Offre d'emploi consultée sur le site du fle.fr le 20 avril 2018

Ces changements ont entraîné l'ouverture d'un secteur professionnel aux acteurs diplômés en didactique du FLE et un renouvellement de la recherche sur la formation des adultes migrants, les chercheurs étant bien souvent d'anciens formateurs.

Cette professionnalisation amène aujourd'hui les OF à abandonner progressivement des pratiques empiriques marquées par des « logiques stigmatisantes » (De Ferrari, 2008 ; Vandermeulun, 2012 : 270) liées à la figure sociale de l'adulte migrant que nous avons déjà

évoquée (1.1.). Cette conception dévalorisante, a favorisé « des contenus différents, des outils spécifiques pour les uns et pour les autres » (De Ferrari, 2008 : 4).

Dans le champ professionnel des adultes migrants, le public est souvent considéré comme « en difficulté ». Des chercheuses se sont interrogées sur le terme employé pour désigner les personnes en formation et constatent que « la posture la plus prégnante est (...) celle de témoin, puis celle de patient » (Coulbault-Lazzarini & Bergère, 2012 : 5). Loin d'être un acteur social, l'apprenant-usager en langue est donc d'emblée dans ce cas en position d'infériorité. Ainsi on constate une surprotection de la part des formateurs dont le rôle dépasse largement celui d'enseignant en langue (Bretegnier, 2011).

Quelques recherches menées dans des formations proposées par l'OFII, montrent que les discours sont imprégnés par les prescriptions du CECR, allant dans le sens d'une « harmonisation des pratiques » (Vandermeulen, 2012 : 250) alors que « les pratiques pédagogiques restent très diversifiées » (ibid. : 254). Il existerait donc un écart important entre le discours, bien assimilé, et les pratiques à l'intérieur de la salle de formation (Coulbault Lazzarini & Bergère, 2012). Vadot constate que « les formateurs se replient alors sur des supports écrits traditionnels, à l'opposé des approches communicatives et des pédagogies actionnelles qui leur sont prônées » (Vadot, 2017 : 393). Vandermeulen (2012) distingue ainsi deux dispositifs, au niveau méso, qui se retrouvent dans de nombreux organismes de formation :

- Les formations individualisées dans lesquelles « les apprenants travaillent individuellement et en autonomie » à partir de fiches « grammaire, orthographe, vocabulaire et lecture », et dont la configuration, la focalisation sur l'écrit et l'aspect formel de la langue empêchent toute mise en pratique de la perspective actionnelle dans une approche socioconstructiviste ;
- Les formations collectives qui, à travers l'étude des syllabus, semblent privilégier une approche communicative. L'oral est travaillé dans des dialogues (souvent écrits) et des jeux de rôles, et « l'évaluation des compétences se fait à travers la phase d'expression libre » (Vandermeulen, 2012 : 267). Ces formations collectives sont typiques d'un cours de langue.

Caractérisé par une histoire qui a longtemps rattachée la formation des adultes migrants à la formation de base « prise en charge par des organismes de formation, le plus souvent du secteur associatif, dans une optique humaniste ou militante. » (Leclercq, 2007 : 17),

l'enseignement du français, aujourd'hui, semble encore divisé entre le champ du FLE (avec ses cadres didactiques, et ses enseignants diplômés) d'un côté, et celui de la formation linguistique des adultes migrants, considérée parfois comme « un champ éducatif à part entière » (Adami & André, 2012 : 277). Or, de plus en plus, les enseignants, professeurs de FLE et formateurs, ont les mêmes qualifications et doivent s'adapter à la fois à la précarité du métier (Vadot, 2017) et à la diversité des publics de façon générale.

1.4 Inclusion, appropriation et action : proposition de synthèse d'une évolution globale de la DDLC

D'abord pris en charge par des bénévoles d'associations militantes, les « travailleurs migrants », ont commencé dès les années 70 à intéresser la recherche (Blot, Mariet & Porcher, 1978). Les structures appartenant au champ de l'action sociale restent pourtant, pendant longtemps, comme nous l'avons vu, éloignées du champ de la Didactique du FLE et des Sciences du langage, et souffrent d'un manque de travaux académiques (Etienne, 2004 ; Leclercq, 2007 ; Adami, 2009a) :

La formation linguistique des migrants adultes est un champ éducatif et professionnel qui s'est lentement construit en France en marge des courants de recherche qui représentent les sources théoriques potentielles les plus proches de son domaine d'intervention. (Adami, 2012a : 9)

Ce rapprochement récent, très positif, a conduit de nombreux acteurs à revendiquer des spécificités propres au domaine, comme l'ont fait les précurseurs du FLE (par rapport au FLM) et tous les acteurs mobilisés dans la reconnaissance des diverses catégorisations (FLS, FOS, FOU). Mais loin de différencier un champ de celui plus général de la didactique du FLE, les spécificités mises en avant, semblent plutôt correspondre à une évolution globale de la didactique des langues, caractérisée aujourd'hui par :

- une diversité grandissante des publics et des situations d'enseignement/apprentissage
- une appropriation de la langue, entre immersion et apprentissage
- une langue parlée, envisagée dans l'action et l'interaction

Cette présente recherche s'inscrit dans cette évolution.

1.4.1. L'inclusion comme réponse à la diversité des publics

Aujourd'hui, la DDLC est secouée, dans son ensemble, par la notion de diversité (Debono, Huver & Peigné, 2013). Quelle que soit la catégorie envisagée, l'augmentation des mouvements de population d'un côté, et l'explosion des échanges interactionnels via les outils de la distance de l'autre, amènent à penser l'appropriation des langues dans des situations

extrêmement variés. De plus en plus d'individus font l'expérience de la migration, à court ou à long terme, pour des raisons bien différentes, qu'un enseignant de langue ne peut identifier que dans une relation interpersonnelle de confiance qu'il arrive à construire parfois, dans la durée, avec chaque apprenant, et non *a priori*, en se basant sur une identité administrative (nom, prénom, âge, nationalité, statut, etc.). Chaque adulte, au-delà de l'expérience de la migration (Schütz, 1944) est aussi confronté aux difficultés de la vie (traumatisme, deuil, maladie, handicap, séparation, logement, manque d'argent, etc.) qui ont des conséquences sur l'appropriation. Les apprenants entrent donc en formation avec des parcours, des rapports à la scolarité et en particulier à la littératie qui leur sont propres et dont il faut tenir compte afin d'offrir un accompagnement davantage inclusif, tel qu'il est recommandé par l'UNESCO⁵⁸ :

*Although the construct of 'inclusion' emerged initially in the area of special needs education with the intent of reducing or eliminating the segregation from mainstream classrooms of students with learning difficulties or physical handicaps, the scope of the construct has expanded in recent years to emphasize the importance of providing equitable educational environments to all students*⁵⁹. (Cummins, 2015 : 95)

Le choix adéquat et non systématique d'activités didactiques ainsi qu'une qualité d'étayage (Bruner, 1983 ; Bange, 1996), chaque fois adaptée à la personne, favorisent une relation de confiance avec l'encadrant. Ainsi, tout en prenant en compte l'énorme travail de contextualisation accompli pour distinguer une catégorie d'une autre, il semble davantage intéressant aujourd'hui, lors de la mise en place de formation, de « réfléchir *avec* les personnes la diversité des caractéristiques de leur expérience et de leur situation, pour *imaginer avec elles* comment les mobiliser au mieux dans leur projet. » (Castellotti, 2017 : 95). Il s'agit d'abandonner « une conception homogénéisante, au sein de laquelle les catégories sont considérées comme objectives et clairement circonscrites sur la base de leur (prétendue) homogénéité interne » (Debono, Huver, Peigné, 2013 : 1). La centration sur l'apprenant invite à définir des besoins et surtout à proposer des activités, dans un échange permanent avec l'individu, en fonction de ses acquis linguistiques, de ses compétences en littératie et de ses pratiques sociales. Ses besoins ne sont pas « estimés *a priori*, en fonction de groupes supposés homogènes » (Castellotti, 2017 : 95) et peuvent se modifier au cours de la formation. Nous

⁵⁸ Site de l'UNESCO, consulté le 20.10.2017 : <https://fr.unesco.org/themes/inclusion-education>

⁵⁹ Traduction : Alors que la construction de l'« inclusion » a d'abord émergé dans le domaine de l'éducation aux besoins spéciaux pour réduire ou éliminer la ségrégation, dans des classes ordinaires, des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des handicaps physiques, la portée du concept s'est élargie au cours des dernières années pour souligner l'importance de fournir des environnements éducatifs équitables à tous les élèves.

inscrivons donc cette recherche dans une conception diversitaire, « qui considère les catégories comme constitutivement poreuses, relationnelles, historiquement situées et construites, évolutives et donc relatives. » (Debono, Huver & Peigné, 2013 : 1). Ainsi, les catégories « adultes migrants », ou « migrants allophones », comme la catégorie « étudiants chinois » ne peuvent déterminer la méthodologie utilisée ou les activités proposées. L'enseignant doit au contraire mettre à distance « le lien supposé entre nationalité et attitudes/comportements en classe de FLE » (*op. cit.* : 2) au risque « d'enfermer les apprenants dans des frontières culturelles » (*op. cit.* : 7) et ceci en particulier quand les adultes en formation vivent depuis longtemps en France. Ces connaissances sociolinguistiques contextualisées sont intéressantes si nous les envisageons dans une temporalité évolutive, en évitant tout figement (*op. cit.* : 2) mais elles ne peuvent pas remplacer la rencontre qui a lieu entre l'enseignant et l'individu apprenant :

L'appropriation (...) se réalise dans une transformation qu'on ne peut ni prédire ni modéliser, car elle constitue une expérience éminemment personnelle : on (se) change dans la relation à d'autres, et pas seulement aux autres langues. (Castellotti, 2017 : 48-49)

Il s'agit alors d'appréhender la catégorisation de manière dynamique. La typologisation des situations d'enseignement/apprentissage (FLE, FLS, FOS, FOU, FLI) et l'identification des catégories sont des outils de la DDLC qui doivent être aujourd'hui mobilisées avec prudence face à la diversité des expériences linguistiques et interculturelles des apprenants. Il nous semble alors pertinent d'adopter une approche inclusive et ethnographique de la catégorisation pour nous intéresser à la dimension localement accomplie de la rencontre sociale. Les comportements des individus, ne seront pas analysés en fonction d'une catégorie préétablie mais de catégories rencontrées sur notre terrain, de manière située. Dans la conception dynamique que nous avons adoptée, les catégorisations attribuées à des personnes ou à des groupes sont multiples et évolutives.

1.4.2. L'appropriation de la langue : entre immersion et apprentissage

Il est souvent souligné que « contrairement aux publics scolaires ou aux adultes qui apprennent le français en tant que langue étrangère dans un pays non francophone, les adultes migrants sont en situation d'immersion dans un milieu francophone » (Vadot, 2017 : 85-86).

La situation d'immersion semble alors de façon évidente (sauf en cas d'isolement social) une des spécificités de ce groupe (Adami, 2012 ; Tyne, 2012) ; puisque ces adultes vivent tous sur le territoire métropolitain, ils s'approprient la langue lors d'interactions quotidiennes : « la langue n'est pas étudiée, elle est vécue » (Tyne, 2012 : 28). Ainsi, l'appropriation de la langue, entre acquisition et apprentissage, serait caractéristique des adultes migrants :

Cette situation les différencie des publics traditionnels du FLE, par exemple, qui sont essentiellement des apprenants qui se trouvent en situation d'apprentissage guidé et en situation exolingue, c'est-à-dire dans un milieu où la langue qu'ils apprennent n'est pas parlée ou n'est pas la langue d'usage. (Adami, 2012a : 20)

L'appropriation de la langue est pourtant caractéristique de nombreuses situations identifiées en DDLC. Ce sont même ces situations mixtes qui ont amené à distinguer, dans un premier temps, le FLS du FLE dans les pays francophones (2.1.). La migration, en elle-même, n'implique pas l'appropriation des normes linguistiques et, nous l'avons déjà vu, vivre dans un pays ne signifie pas forcément avoir des interactions quotidiennes avec des locuteurs natifs (1.2.) :

Le milieu naturel, en soi, ne détermine a priori en rien le résultat de l'acquisition, mais la manière dont ce milieu est appréhendé en tant qu'input par des types d'apprenants différents, et en tant que contexte d'accueil et de participation sociale, semble cruciale dans le développement de la L2. (Tyne, 2012 : 46)

Un individu qui a très peu de relations sociales dans la langue cible aura peu d'occasions d'apprendre en communiquant, même s'il vit depuis longtemps en France. En revanche, nombreuses aujourd'hui sont les personnes qui peuvent s'approprier la langue, en interagissant avec des locuteurs de cette langue, en France lors de courts séjours et/ou à distance mais aussi à l'étranger⁶⁰. Les rencontres interculturelles sont nombreuses et se prolongent malgré la distance grâce au téléphone et surtout aux outils du Web (Skype, MSN, Facebook, WhatsApp, Snapchat, etc.) ; les « cas mixtes d'appropriation, associant apprentissage guidé et acquisition » (Porquier, 1994 : 168) sont relativement fréquents en DDLC. Le terme hyperonymique « appropriation » proposée par l'équipe de Neuchâtel, offre justement l'opportunité de dépasser la dichotomie et de ne pas séparer l'acquisition et l'apprentissage (Porquier, 1994 : 167) :

⁶⁰ Plus de 2 millions de Français vivent à l'étranger. Site du MAE consulté le 27.11.2018 : <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/services-aux-citoyens/inscription-consulaire-registre-des-francais-etablis-hors-de-france/article/la-communaute-francaise-inscrite-au-registre-des-francais-etablis-hors-de>

H.Besse et R.Porquier notamment (1984) puis, vingt ans plus tard, R.Porquier et B.Py (2004) ont explicité l'intérêt d'employer ce terme pour neutraliser la distinction opérée entre une « acquisition » supposée relever d'opérations présumées naturelles et inconscientes et un « apprentissage » qui serait principalement caractérisé par des actions conscientes et directement guidées, comme l'avait développé auparavant S. Krashen (1981) (Castellotti, 2017 : 31-32)

Le terme interroge la relation dynamique entre l'apprenant, le contexte et la langue cible et Porquier nous invite à situer la multiplicité des situations d'appropriation sur un continuum allant de la situation d'« apprentissage en milieu scolaire, sans autre contact avec la langue étrangère que celui instauré dans l'espace institutionnel » à une situation d'« acquisition en milieu social unilingue d'une langue cible, sans guidage institutionnel » (Porquier, 1994 : 168). Entre ces deux situations prototypiques assez rares (Porquier, 1994 : 168), se trouvent un nombre important de cas mixtes, c'est-à-dire de situations dans lesquelles les individus s'approprient la langue, à la fois en agissant dans cette langue dans des environnements francophones, et en faisant appel à des ressources multiples :

Les expériences sociales ordinaires des apprenants- et donc les rencontres, les échanges, les occasions de communiquer qui les constituent- sont ancrées dans une pluralité de contextes souvent fortement discontinus, mais aussi imbriqués entre eux, marqués par des façons de faire et de dire différentes. (Gajo & Mondada, 2000 : 17)

L'individu est alors confronté à des variations de la langue cible et « comme l'ont montré les études classiques sur la variation en L1 (voir les travaux de Labov, voir aussi le modèle de A.Bell 1984), le stylistique et le social se trouvent intimement liés à la fois dans le choix des éléments variables et au niveau de la réception-évaluation par les locuteurs (Buson, 2009) » (Tyne, 2012 : 105). Ainsi, l'input auquel est confrontée la personne est déterminant lors de l'appropriation mais cet input est rarement homogène car les ressources sont multiples (locuteurs experts, natifs ou non natifs, télévision, radio, cinéma, séries, sites Internet, etc.) : « Le processus d'appropriation de la langue dépend donc très étroitement des biographies sociolinguistiques des migrants » (Adami, 2012b : 59). La distinction entre « apprenant libre » et « apprenant guidé » (Tyne, 2012), tout comme celle entre acquisition et apprentissage, est à envisager de façon nuancée (Trevisi, 1993) car la dimension contextuelle du processus d'appropriation est complexe (Gajo & Mondada, 2000 : 17-23, Castellotti, 2017 : 185-193) et l'opposition entre contexte naturel et contexte guidé peut conduire paradoxalement à « une sous-évaluation de la diversité et de la pluralité des contextes caractérisant la vie sociale des

apprenants. » (Gajo & Mondada, 2000 : 19). De façon plus générale, les notions de contexte et d'appropriation de la langue, entre acquisition et apprentissage, sont au cœur de la DDLC (Castellotti, 2017) et le traitement de la variation linguistique en classe est aujourd'hui incontournable (Tyne, 2012 : 107). Les conséquences de l'immersion dans un « bain de langue », au moment de la formation, renvoient à la question du rapport à la norme : quel français enseigner aux adultes migrants et au-delà, à l'ensemble des apprenants ?

1.4.3. L'agir au centre de la DDLC : le « tournant actionnel »⁶¹

La question du rapport à la norme et de la conception de la langue est à mettre en lien avec une question importante qui interroge à la fois la formation des adultes migrants et, au-delà, la didactique du FLE et la linguistique. Il s'agit de la relation entre l'oral et l'écrit, souvent perçue, en France, comme dichotomique (Kim, 2014 : 21). L'oral est dévalorisé, qualifié de « relâché, spontané, informel » alors que l'écrit serait « élaboré, contrôlé, formel » (Delcambre, 2011 : 8). Cette conception influence la DDLC malgré un « tournant actionnel en analyse et en didactique des discours » (Roulet, 2005 : 27).

Si « traditionnellement, la compétence en langue est conçue de manière holistique, comme un ensemble d'aptitudes non différenciées » (Conseil de l'Europe, 2014 : 32) correspondant à un niveau précis du CECRL (A1, A2, B1, B2, C1, C2), « dans la réalité, les choses se passent différemment. Les compétences varient selon les activités et les individus, même dans la première langue. » (*op. cit.* : 32). Nous l'avons vu, certains apprenants vivent davantage dans l'oralité (en L1) et doivent faire beaucoup d'efforts pour entrer dans l'écrit (en L2), contrairement aux adultes fortement scolarisés. Cette fracture est à envisager plutôt comme « un ensemble d'écarts de pratiques constitutifs d'inégalités sociales » (Granjon, 2011 : 67). C'est pourquoi, les chercheurs qui s'intéressent à la formation linguistique des migrants ont souvent souligné que « les rapports de ces apprenants à la langue est de type oral/pratique. » (Adami, 2018 : 90) impliquant une conduite didactique qui se rapprocherait de la méthodologie directe du début du 19^{ème} siècle⁶² : il s'agit de « savoir enseigner la langue sans nécessairement avoir recours à l'écrit et, enfin, d'être en capacité d'accompagner l'entrée dans l'écrit qui

⁶¹ Vernant, 1997

⁶² « [...] l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation... » (Cuq, 2003 : 237).

nécessite un travail spécifique » (Vadot, 2017 : 393). Ainsi, cette conception de la langue est largement affirmée dans les textes : le Diplôme Initial de Langue Française (DILF) accorde « une place prépondérante à la réception et à la production orale (70%) par rapport à l'écrit (30%) » (Vandermeulen, 2012 :253) et le référentiel FLI insiste sur l'appropriation d' « une langue d'usage pratique », « dont la première approche est orale »⁶³. Une large partie des adultes (migrants et natifs) est en effet plus sensible à une approche fonctionnelle qu'à une approche grammaticale de la langue⁶⁴, même si ces deux approches peuvent être complémentaires. Or, il est régulièrement constaté que « l'enseignement du français en tant que langue étrangère et seconde comprend toujours et partout un fort accent grammatical et littéraire, aux dépens de la maîtrise effective de la langue » (Suso Lopez, 2014 : 318). Un certain nombre de recherches mettent en effet en avant une focalisation sur l'écrit et l'aspect formel du français (Vandermeulen, 2012 ; De Ferrari, 2012 ; Suso Lopez, 2014) alors que les objectifs sont oraux et communicationnels. Comment répond la DDLC à cette contradiction ?

La relation entre l'écrit et l'oral interroge la DDLC depuis que l'enseignement de la langue ne passe plus par la fréquentation des grands auteurs et qu'il s'inscrit davantage dans une approche fonctionnelle⁶⁵. À la suite de Puren, Castellotti relie cette inflexion vers une finalité communicative de l'apprentissage des langues, à un courant pédagogique de la fin du XIX^{ème} siècle qui valorise l'action et la pratique (Castellotti, 2017 : 222). Cette tendance vers « l'efficacité d'un « faire » » (Castellotti, 2017 : 223) correspond à une épistémologie pragmatiste élaborée aux Etats-Unis par C. S. Peirce. Ces théories pragmatistes qui placent l'action au centre de la connaissance vont ensuite influencer indirectement la DDLC. Ce changement, que nous avons abordé lorsque nous nous sommes intéressés à l'histoire du FOS, correspond à la fois à une demande extérieure et aux évolutions épistémologiques qui ont traversé la linguistique :

C'est dans la première partie des années 1970, [...], que la réflexion didactique, après avoir été influencée par la linguistique structurale, fortement centrée sur la « langue », comme nomenclature et comme système, se réfère prioritairement à la pragmatique linguistique, en lui empruntant la

⁶³ Le référentiel FLI est accessible via le site de la Commission européenne, consulté le 10.09.2020 : <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/referentiel-fli---francais-langue-dintegration>

⁶⁴ Nous distinguons ici deux approches didactiques différentes; une qui consiste à faire fonctionner la langue et une autre qui consiste à réfléchir sur le fonctionnement de la langue.

⁶⁵ Nous nous appuyons sur le chapitre 8, Communication et action en DDdL de l'ouvrage récent de Véronique Castellotti (2017) que nous avons déjà cité auparavant.

notion d' « actes de parole », traduction de la notion de Speech Acts introduite par J.R. Searle en 1969. (Castellotti, 2017 : 224)

Le courant pragmatique a eu une grande influence sur l'enseignement/ apprentissage des langues, en particulier par l'intermédiaire du CECRL. Ce courant prend appui sur les travaux d'Austin, *How to Do Things with Words* traduit en français par *Quand dire, c'est faire* (Austin, 1970). La théorie des actes de langage qu'il développe a été rapidement adoptée par la didactique des langues (Debono, 2013 : 424). Cette théorie considère « la prise de parole du locuteur [...] comme une véritable action, comparable à une action matérielle réalisée par exemple avec la main. » (Blanchet, 1995 : 30). Dans cette approche communicative, les documents authentiques sont plébiscités (Puren, 2006 ; Debaisieux, 2009, Adami, 2009b ; Coulbaut-Lazzarini & Bergère, 2012 ; André & Adami, 2013), la langue est considérée comme un « instrument de communication » (Moirand, 1974 : 5) et l'action est une action linguistique (demander son chemin, remplir un formulaire, etc.) (Roulet, 2005). Les objectifs de l'enseignement sont fonctionnels :

L'approche communicative, développée au cours des années 1970, relève plus généralement d'un courant « fonctionnel », qui s'est imposé d'abord avec la préoccupation pour l'enseignement des langues aux adultes puis s'est généralisé comme « projet méthodologique » (Besse, 1980b : 37) dans une perspective d'utilisation de la langue à des fins pratiques. (Castellotti, 2017 : 227)

L'approche fonctionnelle de la langue, loin d'être spécifique à la formation linguistique des adultes migrants, a jusqu'ici largement mobilisé la DDLC. Elle semble même un fil conducteur orientant les différentes méthodologies, approches ou perspectives dans une direction qui ne fait pas forcément l'unanimité :

Les principes de base attachés à la méthodologie directe sont encore bien présents dans la période actuelle, malgré l'infléchissement des orientations européennes vers des formes d'éducation bi-plurilingue. On les retrouve en particulier dans la constance de cet objectif « pratique » qu'on le dénomme « fonctionnel », « communicatif » ou encore « actionnel » (Castellotti, 2017 : 223)

Castellotti parle même de « doxa praxéologique » (*ibid.* : 231), qui valorise « le faire » et « l'activité », rejetant « l'être » et « le sens » au second plan⁶⁶. Cette conception « appliquée »

⁶⁶ « On se situe alors dans une perspective (réinterprétée de façon très explicite comme éminemment et prioritairement « praxéologique » par J.-P. Bronckart, 2011) où le faire prime sur l'être et l'activité (et son contrôle) sur le sens » (Castellotti, 2017 : 231)

qu'elle critique, inscrit la DDLC au carrefour de plusieurs disciplines, l'écartant peut-être des interrogations épistémologiques qu'elle souhaiterait soulever. Cette didactique « appliquée », dans laquelle nous inscrivons cette recherche, est, en effet, à relier à la pragmatique linguistique de façon plurielle :

L'adjectif « actionnel » utilisé dans la version française du Cadre ne renvoie pas à une théorie particulière de l'action (Habermas ou autre). Mais on a cherché à poser l'apprenant et l'usager d'une ou de plusieurs langues, non seulement comme « apprenant » ou comme « communicateur », mais comme « acteur social », dont les « actes de parole » et les « activités langagières » prennent sens en relation à des « actions » dont la portée et la nature ne se réduisent pas au langagier. (Coste, 2006a : 44)

Avec l'approche actionnelle (CECRL, 2001), les auteurs du CECRL (dont Coste fait partie) invitent les acteurs de la DDLC à envisager les actes de parole et les activités langagières, c'est-à-dire ce qui relève traditionnellement de la linguistique, de façon située, dans un contexte dynamique c'est-à-dire un environnement perceptif plus large. Cette conception de la langue est au carrefour d'influences théoriques diverses (interactionnisme social, Vygotsky, Wittgenstein, « Ecole suisse ») qui, de façon convergente, modifient la didactique des langues vers une approche actionnelle (Bourguignon, 2006) : les tâches sont de plus en plus réalisées en groupe, favorisant les interactions entre pairs, et reliées autour d'un projet commun. Mais le manque de clarté du CECRL au sujet des notions d'action (ou interaction) et de tâche amène à les envisager avec beaucoup de souplesse (Chiss, 2005 : 39-41 ; Nissen, 2011) : « faut-il les situer avant tout sur le plan de la communication langagière ou les inscrire dans une conception actionnelle plus large ? » (Coste, 2006a : 42). Ces deux notions centrales de la DDLC méritent pourtant d'être définies car « l'appropriation en classe passe par l'effectuation de ces activités et par la compréhension de la tâche à accomplir. » (Cicurel, 2002b : 150). Leur polysémie (Ellis, 2003 : 4-5 ; Narcy-Combes : 2005 ; Nissen, 2011 pour la notion de tâche et Cicurel, 2001a ; Kerbrat-Orecchioni, 2004 : 28 ; Roulet, 2005 : 27 ; Filliettaz, 2007 ; Richer, 2014 : 35 ; Mondada, 2016 pour la notion d'action) entraîne la confusion et dès que l'on s'intéresse à leur application en classe de langue, comme le fait Nissen (2011 : 5) par exemple, on constate une prééminence de l'écrit : les tâches engagent les apprenants dans des actions essentiellement verbales. En interrogeant la notion dans deux numéros de revue et un ouvrage collectif récents, il relève que seul un tiers des articles et chapitres font référence à des tâches concrètes (*op. cit.* : 2). Ces tâches sont essentiellement proposées à des étudiants (une tâche est proposée à des employés de l'ONU) (*op. cit.* : 7) et correspondent à leurs pratiques telles que

la « réalisation d'une production écrite » ou la « rédaction d'une synthèse », par exemple (*op. cit.* : 5). Peu de tâches engagent l'apprenant dans des actions « dont la portée et la nature ne se réduisent pas au langagier » (Coste, 2006a : 44). Cette distinction entre les actes langagiers et les actes non langagiers dits « praxiques » ou « instrumentaux » (Kerbrat-Orecchioni, 2004 : 28) et les tâches qui mobilisent la parole dans l'activité (déplacer une armoire) et celles qui mobilisent la parole comme activité (écrire un mail, traduire un texte) est importante en DDLC car :

Les actes non langagiers peuvent opérer une transformation matérielle du monde environnant, alors que les possibilités transformatrices des AL (actes langagiers) sont nettement plus réduites. (Kerbrat-Orecchioni, 2004 : 31).

Pourtant la notion d'action dans le domaine qui nous intéresse est le plus souvent envisagée dans sa seule dimension langagière :

D'une manière générale, la didactique des langues, tout comme l'analyse linguistique, n'a que relativement peu pris en compte l'action dans sa complexité et en particulier le fait que les activités langagières, lorsqu'elles accompagnent, commentent ou dépendent d'autres activités intervenant dans l'action, se trouvent de facto structurées par celles-ci plus que par une forme de cohérence (progression thématique, organisation discursive ou conversationnelle) « interne ». (Coste, 2009 : 16)

Envisager l'action comme une transformation matérielle du monde nous semble intéressant, en particulier lorsque la DDLC est envisagée dans une approche inclusive, telle qu'elle est présentée plus haut. Cuisiner, jardiner, bricoler sont des actions comportant une dimension praxéologique (Charnet, 2003 ; Roulet, 2005 : 28). Ce sont aussi des tâches qui correspondent à la définition synthétique que propose Nancy Combes, à la suite des travaux d'Ellis (2003) :

[...] une tâche est une activité cohérente et organisée (afin d'assurer un repérage efficace), interactive ou non, où il y a gestion du sens, lien avec le monde réel, objectif précis, et où le résultat pragmatique prime sur la performance langagière. (Narcy Combes, 2005 : 167)

La définition adoptée par Coste est sensiblement identique :

La notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur Internet, jouer au loto). (Coste, 2009 : 16)

Cette recherche a pour ambition de s'intéresser à une tâche qui consiste à montrer et à expliquer par vidéo comment réaliser une procédure instrumentale (repasser une chemise, nettoyer un évier, préparer un café, etc.) choisie par l'apprenant. Ce type de procédures relèvent à la fois de la vie professionnelle (celle des aides à domicile) et de la vie quotidienne⁶⁷. L'action est ici envisagée telle qu'elle est vécue par l'individu, à travers ce que nous percevons de lui, sa parole, son corps, et les objets qu'il manipule même si cet individu n'invente pas le jeu de la communication à laquelle il participe (Goffman, 1987 [1981] : 62). Cette perspective s'inspire au départ des travaux de Aden, sur l'apprentissage par corps, le théâtre et l'empathie, relevant de la théorie de l'enaction développée par Varela (Aden, 2017) qui considère que « les facultés cognitives sont inextricablement liées à l'historique de ce qui est vécu, de la même manière qu'un sentier, au préalable inexistant, apparaît en marchant » (Varela, 1996 : 111). Nous envisagerons la tâche dans le cadre de l'anthropologie des usages filmiques (Lallier, 2008 ; Gunthert, 2014 ; Lachance, 2013) ainsi que dans celui de l'action située (Suchman, 1987 ; Hutchins, 1995 ; Filliettaz, 2007) et de la cognition située (Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991) dans une approche multimodale (De Saint-Georges, 2008a ; Mondada, 2016) :

Ce dialogue engagé par les chercheurs de différents domaines sur l'incarnation de la parole et du langage permettra sans doute aussi de reconsidérer les approches didactiques de l'enseignement des langues, secondes ou premières, qui sont souvent élaborées sur des apports théoriques d'une acquisition langagière désincarnée, généralement centrée sur l'écrit. (Bensalah, 2013 : 78)

Ce cadre d'analyse sera développé dans le chapitre 2.

⁶⁷ « 99% des aides à domicile sont des femmes et leurs tâches professionnelles ne sont pas toujours rémunérées ; elles ne sont pas considérées comme « professionnelles » car elles relèvent du soin ou de l'entretien du foyer » (Avril, 2014).

1.5 Bilan du chapitre

Comme dans toute démarche ethnographique un équilibre reste toujours à trouver entre élaboration théorique et compréhension de la vie sociale, nous avons commencé ce mémoire en questionnant certains cadres sociaux préexistants en didactique des langues afin d'inscrire cette recherche dans cette discipline tout en contextualisant notre terrain d'enquête dans une approche empirique et dynamique.

Nous avons ainsi interrogé la catégorie de l'adulte migrant au regard de la DDLC (cf. 1.) et montré que l'appropriation du français comme langue cible (L2) sur le territoire métropolitain, concerne en majorité une population multiculturelle d'adultes actifs, caractérisée par de fortes inégalités sociales qui se traduisent notamment par des écarts de pratiques (Wenger, 2005).

Si traditionnellement, la division du champ du FLE en sous-champs (FLS, FOS, FOU, FLI, etc.), a constitué une réponse à la pluralité des publics, des contextes et des besoins, et a souvent été encouragée par l'Etat (cf. 2.), elle rencontre aujourd'hui plusieurs limites que nous avons en partie abordées notamment en ce qui concerne la formation des adultes migrants (cf. 3.). Alors que les besoins des apprenants sont souvent pensés en amont des formations, les activités proposées en classe sont encore centrées sur des tâches écrites sans que les écarts de pratiques constatés ne soient véritablement pris en compte. Il s'agit donc de dépasser ce niveau de contextualisation pour s'intéresser à la dynamique de chaque interaction, dans une approche inductive, tout en intégrant les apports de la recherche en DDLC. La réflexion aboutissant aux cloisonnements successifs des différents contextes doit aujourd'hui être dépassée pour penser l'activité au regard de l'inclusion, de l'appropriation et de l'action.

Nous savons aujourd'hui que l'appropriation de la langue s'actualise dans des interactions diverses (orales synchrones/asynchrones, écrites synchrones /asynchrones). Le défi pour tout enseignant est alors de placer l'apprenant dans des situations d'interaction variées qui faciliteront cette appropriation et de contribuer à l'émergence de normes communes indispensables à l'action sociale. La prise en compte de la diversité sociale et des écarts de pratiques doit donc inciter chaque enseignant à proposer, dans une approche inclusive, une large variété de tâches permettant à l'adulte de faire fonctionner la langue aussi bien dans des activités langagières dans lesquelles l'action verbale est centrale (lire la presse, écrire un mail, remplir un formulaire, passer un entretien, réserver un billet sur Internet, etc.) que dans des activités

non langagières dont la réussite de l'interaction ne dépend pas uniquement d'actions verbales mais aussi d'actions multimodales situées c'est-à-dire ancrées dans un environnement matériel dont l'accès est multisensoriel (préparer un gâteau en groupe, manger ensemble, jardiner ensemble, réaliser un court-métrage à plusieurs, etc.).

CHAPITRE 2 : ÉTUDES DE PRATIQUES VIDÉO ET D'ACTIVITÉS INTERACTIONNELLES MULTIMODALES EN CLASSE DE LANGUE

Filmer ou se filmer en classe de langue et plus largement dans des environnements didactiques n'est pas une pratique fréquente et ritualisée. C'est au contraire une pratique exceptionnelle, encore innovante (Cummins, 2012 : préface vii), alors que des expériences de ce type étaient déjà menées dès les années 1980 et montraient pourtant des avantages didactiques (Cummins, 1989 ; Compte, 1993). Si de plus en plus de recherches portent sur les littératies multimodales (Kress & Van Leeuwen, 2001 ; Lacelle, Boutin & Lebrun, 2017), très peu concernent encore la production vidéo (Li & Gromik, 2012 ; Toohey, Dagenais & Schulze, 2012). Il convient donc de signaler en premier lieu le manque d'études qui analysent les interactions visant à caractériser ce type d'activité (Seedhouse, 2005). Ces interactions s'inscrivent en lien avec les autres activités de formation mais présentent aussi des spécificités quant aux opérations de cadrage saisies in situ, dans la salle de classe. En ce sens, nous interrogeons la relation que l'activité de tournage d'une vidéo entretient avec son environnement immédiat et envisageons l'activité dans une approche praxéologique, multisituée et multimodale. Le but de notre recherche n'est pas de montrer que la pratique vidéo améliore l'appropriation de la langue, car il est toujours vrai qu'« à l'heure actuelle, on ne dispose pas de résultats globaux permettant de comparer les trajectoires et les progressions des individus en fonction des méthodes, moyens, supports, discours instructionnels » (Cicurel, 2002b : 145), mais plutôt de comprendre comment la pratique vidéo participe au processus d'appropriation.

S'intéresser aux pratiques vidéo en sciences du langage consistait jusqu'à récemment à interroger une méthodologie qui utilise la vidéo pour capturer des phénomènes langagiers (Goodwin, 1980 ; Heath, 1986) à des fins d'analyse :

Dans le domaine des sciences du langage, l'analyse de données vidéo a surtout été appliquée à l'étude de la conversation et des mécanismes permettant de mener à bien la rencontre sociale. (De Stefani, 2007 : 3)

L'analyse de conversation d'inspiration ethnométhodologique est un des courants de cette discipline qui s'est renouvelé grâce aux changements technologiques des moyens d'enregistrement audiovisuel (De Stefani, 2007 ; Filiettaz, 2007 : 170). Les chercheurs ont ainsi porté un regard réflexif sur leurs pratiques de constitution de corpus dans une approche praxéologique (Mondada, 2006, 2010 ; Heath, Hindmarsh & Luff, 2010) :

*This perspective allows us to describe some basic practices through which scholars studying social interaction actively constitute their primary data and corpora and through which they establish a first preanalytic online interpretation of the very events they document.*⁶⁸ (Mondada, 2006 : 53)

L'opération de cadrage constitue en soi une préanalyse de la situation mais surtout l'activité filmique y est envisagée de façon située (Suchman, 1987 ; Quéré, 1997). Ainsi dans cette approche, il s'agit d'interroger la façon dont le chercheur utilise la vidéo dans toutes les étapes de son travail : où place-t-il la caméra ? Que filme-t-il ? Comment son activité filmique modifie les comportements des acteurs ? Que fait-il des enregistrements ? etc. Dans ce domaine, elle lui permet par exemple de documenter des interactions naturelles, de conserver des détails pertinents de l'action située, de constituer des collections, etc. (Mondada, 2006). La pratique de la vidéo est ainsi envisagée comme le sujet de l'analyse :

*This step involves not only a change of perspectives but also new methodological challenges, not least in gaining access, as a legitimate peripheral participant, to the places where video is used. Turning video practice into a topic of analysis presupposes access to those practices, as well as their video documentation.*⁶⁹ (Broth, Laurier & Mondada, 2014 : 14)

Analyser des pratiques vidéo dans une approche praxéologique, c'est s'intéresser à ce que font les différents groupes sociaux avec la vidéo dans les pratiques quotidiennes, de loisir, de travail et de formation. Cette approche assez récente en sciences du langage s'inscrit dans un mouvement interdisciplinaire de l'analyse de la multimodalité dans nos interactions (Kendon, 1990 ; Goffman, 1991 [1974] ; Goodwin, 2000 ; Kress & Van Leeuwen, 2001 ; Mondada, 2005 ; Filliettaz, 2007) qui a émergé avec l'usage grandissant que nous faisons de la vidéo dans de nombreux domaines professionnels mais aussi dans nos pratiques quotidiennes. Ces recherches ont montré que l'activité humaine ne se base qu'en partie sur des actions verbales, et qu'elle repose aussi sur d'autres modes sémiotiques, tels que les gestes, la manipulation des objets, les artefacts, la disposition des corps, les déplacements, etc.

Depuis quelques années, nous assistons à la modification de nos usages sociaux de la caméra numérique (Lachance, 2013 ; Gunthert, 2014) et à l'émergence de nouvelles formes

⁶⁸ Traduction : Cette perspective nous permet de décrire certaines pratiques de base par lesquelles les chercheurs qui étudient l'interaction sociale constituent activement leurs données primaires et leur corpus, et à travers lesquels ils établissent une première interprétation préanalytique des événements qu'ils documentent.

⁶⁹ Traduction : Cette étape implique non seulement un changement de perspectives mais également de nouveaux défis méthodologiques, notamment pour accéder, en tant que participant périphérique légitime, aux lieux d'utilisation de la vidéo. Transformer la pratique vidéo en un sujet d'analyse suppose l'accès à ces pratiques, ainsi qu'à leur documentation vidéo.

filmiques, comme les vlogs et les tutoriels, qui intéressent les sciences humaines (Tomé, 2009 ; Combe, 2014) et en particulier l'enseignement puisqu'un grand nombre de ces vidéos mettent en scène des savoirs dans une intention didactique et entrent en concurrence avec le monde académique. Ces nouvelles formes ont trouvé écho auprès de certains enseignants de langue qui les utilisent aujourd'hui en production orale. Analysées pour l'instant uniquement dans le cadre de l'apprentissage nomade (ou *MALL*, *Mobile Assisted Language Learning*) pour interroger le dispositif au regard des interactions en ligne (Kim & Mangenot, 2009 ; Gromik, 2012 ; Kim, 2014), ces vidéos sont envisagées comme le résultat d'une tâche déjà effectuée par l'apprenant, et éventuellement publiée dans l'espace de diffusion. Cependant, il apparaît que « ces approches ont pour conséquence de minimiser l'histoire de la production » (Lachance, 2013 : 40) de ces vidéos telle qu'elle est vécue par les participants lors de l'enregistrement. Ainsi elles ne prennent en compte ni les vidéos qui ne sont pas publiées, ni celles qui sont vues par un groupe restreint ou même un seul individu, et ni celles qui ont été tournées mais qui ont été détruites (Lachance, 2013 : 40). En cela notre recherche est influencée par le projet de Michel de Certeau (1980, 1994) qui invite à porter attention aux « mille manières de braconner » qui font notre quotidien, et dans lequel il s'agit :

[...] d'explicitier les combinatoires d'opérations qui composent « une culture » et d'exhumer les modèles d'actions caractéristiques des usagers dont on cache, sous le nom pudique de consommateurs, le statut de dominés (ce qui ne veut pas dire passifs ou dociles). (Michel de Certeau, 1994 : 36)

Adopter une approche praxéologique permet de rendre compte de la situation (Goffman, 1991 [1974] ; Cefaï & Gardella, 2012) dans laquelle ces vidéos sont réalisées et comment la caméra participe localement à la transformation du cadre de la classe de langue :

Une expérience se décrit donc par le cadrage primaire qui la soutient principalement et par les opérations de transformation que celui-ci subit, soit au cours du déroulement de l'interaction, soit d'emblée, dès son commencement. (Cefaï & Gardella, 2012 : 239)

Ainsi, afin de situer les interactions analysées dans le continuum des activités de classe, de façon transversale, et de saisir les opérations de transformation, nous avons mobilisé le cadre d'analyse de la linguistique appliquée sur le terrain des pratiques professionnelles (*studies of work*, Drew & Heritage, 1992, et *workplace studies*, Heath, 1986) qui s'intéresse en particulier à l'expérience multimodale dans les situations de formation (Mondada, 1995 ; Cicurel, 2001a ; Filliettaz, 2007). Ce champ de recherche se caractérise par une approche holistique de la communication humaine qui met en avant la prise en compte des mouvements du corps (gestes,

body torque, déplacements) dans l'analyse des pratiques communicatives, mais aussi l'usage des technologies et plus généralement des objets matériels dans les interactions et « la mise en relation des conduites langagières avec une vision étendue de l'écologie spatiale et temporelle par laquelle se définissent les situations d'interaction. » (Filliettaz, 2007 : 169).

Nous avons appliqué ce cadre d'analyse aux activités localement accomplies dans la salle de classe mais aussi à l'activité filmée, que nous avons a priori envisagée comme une activité d'explication de procédure. Afin d'analyser cette activité et ses transformations dans les différents cadres de la classe de langue (Goffman, 1991[1974]: 52 ; Cicurel, 2002a), nous présenterons un court état de l'art interdisciplinaire sur cette activité de communication.

2.1. Le renouvellement des usages sociaux de la vidéo : mobilité, corporéité et réflexivité

Nous proposons ici un état de l'art des études qui se sont intéressées aux pratiques vidéo dans nos usages quotidiens, dans l'enseignement et surtout dans la didactique des langues. Cette approche est nécessairement pluridisciplinaire. Nous précisons que cette littérature nous a permis de nous orienter et d'identifier des éléments pertinents dans les situations que nous avons observées même si nous avons choisi de donner la priorité au terrain. En nous inscrivant dans une démarche ethnographique, ancrée et inductive, nous avons en effet butiné dans plusieurs domaines de recherche et fait de nombreux allers- retours entre le terrain, les concepts, les analyses et nos données enregistrées ainsi que nos notes. Plusieurs domaines de recherche ont contribué à orienter l'exploration de nos observations même si nous nous en sommes finalement éloignés par la suite. Il s'agit principalement de l'anthropologie visuelle (Lallier, 2008 ; Lachance, 2013 ; Gunthert, 2014, 2015), de la littératie multimodale (Kress & Van Leeuwen 2001 ; Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012 ; Li, Gromik & Edwards, 2012) et du *CALL/MALL* (Develotte, 2006 ; Kim & Mangenot, 2009 ; Combe, 2014).

L'approche instrumentale développée par Rabardel (1995), en psychologie et ergonomie, et qui invite à adopter un point de vue anthropocentré sur les objets techniques, a participé à l'organisation de cet état de l'art. Selon cette théorie, l'objet technique (ici la caméra) est d'abord, pour le néophyte un « artefact », un ensemble visible et tangible a priori neutre, avec lequel il est impossible d'agir, mais avec le temps, et dans certaines situations, cet objet devient un moyen d'agir, c'est-à-dire un « instrument », considéré « comme une entité mixte qui tient à la fois du sujet et de l'artefact » (Rabardel, 1995 : 4). L'instrument est donc constitué d'« un artefact matériel ou symbolique produit par l'utilisateur ou par d'autres » et d'« un ou des schèmes d'utilisation associés résultant d'une construction propre ou de l'appropriation de schèmes sociaux préexistants » (*ibid.*). L'instrument est donc le résultat d'une appropriation des affordances (Gibson, 1977) techniques et ergonomiques de l'artefact, ce n'est pas un « donné » puisqu'il doit être élaboré par l'individu. Cette approche psychologique socioconstructiviste propose de considérer en priorité l'individu et permet d'envisager l'activité humaine instrumentée dans sa complexité. En effet, l'artefact « caméra » transporte avec lui, dans notre société, des schèmes d'usage préexistants que l'individu adopte mais aussi qu'il modifie et ces schèmes diffèrent selon qu'il se trouve devant ou derrière l'appareil. L'individu apprend, par un processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995), à jouer avec l'objectif, à

se mettre en scène, parfois à la manière d'un acteur ; il adapte son comportement et son activité aux limites imposées par le champ de la caméra. Parfois, l'individu s'approprie aussi des façons de filmer, de cadrer, de monter et agit, de façon transversale, sur le continuum du projet vidéo. Ce processus participe à modifier progressivement nos usages filmiques.

2.1.1. *Changements techniques et adaptation progressive des usages filmiques*

Les changements technologiques qui ont conduit à la réduction de la taille des caméras et à leur intégration dans le téléphone mobile ont aujourd'hui des conséquences sur nos pratiques de communication que nous commençons à peine à mesurer. Combinée aux différentes possibilités de diffusion offertes par les réseaux sociaux tels que *YouTube* et *Facebook*, l'augmentation des pratiques vidéo modifie nos comportements et cette modification intéresse, en parallèle, des disciplines comme l'analyse des médias, l'anthropologie visuelle et la sociologie qui influencent aussi la didactique des langues.

2.1.1.1. *La caméra, un instrument potentiel embarqué dans les téléphones*

Pendant longtemps, dans nos sociétés occidentales, la caméra était considérée comme l'outil d'un professionnel (le réalisateur de cinéma, le caméraman, le journaliste, l'anthropologue, etc.) dont le métier consistait à capturer des moments de vie (authentiques ou fictionnels) pour les montrer aux autres citoyens, en leur offrant son point de vue sur le monde : à l'époque, « le regard de « l'homme à la caméra » est celui d'un spécialiste équipé d'un instrument particulier » (Lallier, 2008 : 4). Progressivement, d'autres acteurs sociaux s'en emparent en imitant les codes audiovisuels de ces professionnels ; l'usage de la caméra permet de documenter des événements familiaux exceptionnels (mariage, naissance, voyages) (Lachance, 2013 : 38 ; Sapio, 2014), de réaliser, en amateur, un journal télévisé ou un court-métrage avec ses élèves (Compte, 1993) ou de filmer certaines activités pour les analyser (Taranger, 1986 ; cf. *Langage et travail*, cahier n°8, Le chercheur et la caméra, 1996) mais la caméra est encore dans les années 1990, l'instrument d'une élite, tout comme l'appareil photo avant elle (Bourdieu, 1965) ; son prix est élevé et filmer a un coût (bande puis cassette VHS) qui oblige à modérer le temps de tournage (Compte, 1993 : 102).

Deux changements techniques et ergonomiques majeurs ont cependant, en quelques années, largement démocratisé cet outil : il s'agit de la numérisation de l'image et du développement des smartphones⁷⁰.

L'usage de la caméra va d'abord s'amplifier avec une nouvelle technique d'inscription de l'image. En passant de l'analogique au numérique, le support matériel du film gagne en résistance et on ne craint plus son altération voire sa détérioration : « le signal physique analogique est transformé en donnée numérique binaire, autrement dit, les images sont converties en une suite de 0 et de 1 ne se détériorant pas avec le temps » (Sapio, 2014 : 329). Le format numérique assure une meilleure conservation des images, diminue leur coût d'enregistrement, augmente la capacité de stockage, facilite leur reproduction et leur transmission. L'ergonomie de la caméra offre alors de nouvelles possibilités : « Avec le perfectionnement du matériel et l'arrivée des caméras de cinéma numérique, la frontière entre cinéma et vidéo d'un point de vue du matériel est devenue au cours des années 2000, de plus en plus floue, tout comme la frontière entre le matériel professionnel et le matériel grand public » (Roux, 2016 : 63). Des cinéastes ont toujours leur caméra avec eux, à la manière des photographes (comme Agnès Varda par exemple) : « Cet outil petit et maniable leur a permis de faire un cinéma proche de l'intime mais aussi d'établir un rapport différent entre la personne filmée et eux, les filmeurs. » (Roux, 2016 : 62). Avec la caméra numérique, celui/elle qui la possède peut facilement filmer puis effacer, filmer à nouveau, filmer plusieurs fois, choisir la meilleure prise, la reproduire, la stocker mais aussi s'inclure dans la scène et envoyer les images : « L'enregistrement des fichiers vidéo se fait sur des cartes mémoires toujours plus performantes en termes de rapport capacité/taille » (Roux, 2016 : 70). En 2008, l'enquête *Pratiques culturelles* organisée par le ministère de la Culture et de la Communication, qui constitue le principal outil de mesure des comportements des Français dans le domaine de la culture et des médias depuis les années 1970, montre que les citoyens s'expriment de plus en plus à travers des pratiques amateurs, en particulier des pratiques audiovisuelles : « la proportion de Français ayant réalisé un film ou une vidéo dans l'année a doublé depuis 1997 (27% contre 14%)» (Donnat, 2010 : 23).

Aujourd'hui, les caméras numériques sont embarquées dans les appareils photo, les ordinateurs portables, les tablettes et les téléphones et cette orientation technologique vers toujours plus de mobilité s'est accélérée avec la commercialisation des smartphones (Gunthert,

⁷⁰ Traduction : téléphones intelligents.

2014 : 3). En peu de temps le nombre de personnes possédant cet objet numérique a largement augmenté. En France, en 2018, 95% des ménages sont équipés d'un téléphone portable⁷¹ et de plus en plus de personnes utilisent la caméra de ces téléphones pour filmer n'importe où et n'importe quand, faisant alors du smartphone « un appareil photo universel (Gunthert, 2014 : 3) :

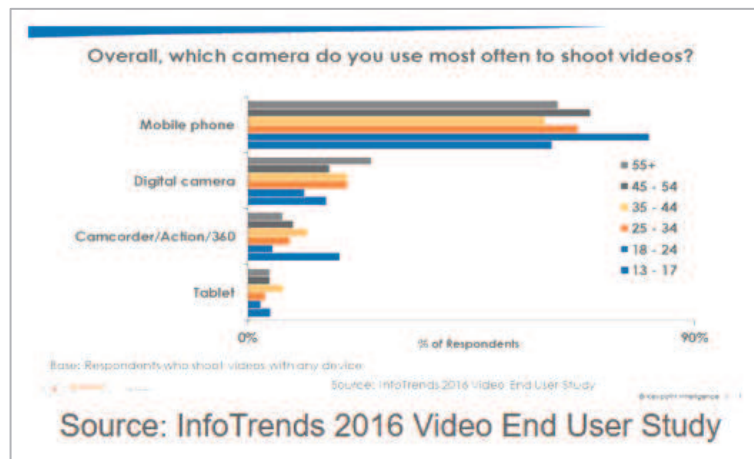


Figure 4 : Usages de la caméra des divers appareils numériques en 2016

Des logiciels de montage gratuits et faciles à manipuler (Windows Movie Maker, Davinci) offrent aux utilisateurs novices la possibilité de créer des vidéos et même des films avec des animations, des effets visuels et audio, du texte et des sous-titres.

Ces changements ont un large impact sur nos pratiques filmiques amateurs (Lachance, 2013 ; Gunthert, 2014 ; Sapio, 2014) :

Comme l'écriture avait transformé le langage en information, lui apportant d'irremplaçables propriétés de conservation, de reproduction ou de transmission, la numérisation, en réduisant la matérialité des images, leur confère une plasticité et une mobilité nouvelle. (Gunthert, 2014 : 2).

Ces changements sont à relier à une société de plus en plus connectée ; la fluidité des nouveaux formats offre de nouvelles possibilités interactionnelles. La vidéo, devient, elle aussi, comme la photo, « une image conversationnelle, produit inattendu de la rencontre de la numérisation des contenus visuels et de l'interaction documentée » (Gunthert, 2014 : 1).

⁷¹ Site de l'INSEE consulté le 06.05. 2020 : <https://www.insee.fr/fr/statistiques>

2.1.1.2. *YouTube*, un espace de diffusion de productions vidéo émergentes : vlogs et tutoriels

YouTube est un site web créé en 2005. À ses débuts, c'est une simple plateforme de streaming (diffusion) vidéo: "*YouTube was developed by three former employees of PayPal, who initially wanted to upload and share videos with the world.*"⁷² (Jowati Juhary, 2012: 1). Racheté par Google en octobre 2006, il est aujourd'hui considéré comme le principal site web d'hébergement de vidéos (suivi par Dailymotion) dont l'interface graphique est devenue une référence qui oriente le choix d'un équipement vidéo (Châteauvert et Delavaud, 2016 : 241). Le site affiche des intentions démocratiques, en proposant à chaque personne connectée de prendre la parole : « Notre mission est que chacun puisse faire entendre sa voix et découvrir le monde »⁷³. Tous les mois, plus de 1,9 milliard d'utilisateurs se connectent à la plateforme⁷⁴ : « *It has evolved from a disruptive 'web 2.0' start up to one of the most powerful platforms in a digital media environment that is dominated by them* »⁷⁵ (Burgess & Green, 2018: 2). Le site permet à l'utilisateur de regarder, de commenter ou d'aimer (*liker*) une vidéo mais surtout d'en publier une qu'il a lui-même réalisée avec une caméra, simplement en ouvrant un compte. Celui qui publie une vidéo attend en retour une évaluation de la qualité de sa production (nombre de vues, j'aime ce contenu/je n'aime pas ce contenu, partager, enregistrer) et, éventuellement des commentaires.



Figure 5 : Bandeau YouTube d'évaluation de contenu

La première vidéo publiée, intitulée *Me at the zoo* met en scène un jeune homme inconnu, habillé simplement, en visite dans un zoo quelconque et a été vue par plus de 61 millions de personnes :

⁷² Traduction : *YouTube* a été développé par trois anciens employés de PayPal, qui voulaient initialement télécharger et partager des vidéos avec le monde.

⁷³ Site *YouTube*, en ligne, consulté le 11.03.2019 : <https://www.youtube.com/intl/fr/yt/about/>

⁷⁴ *YouTube* pour la presse, en ligne, consulté le 12.02.2019 : <https://www.youtube.com/intl/fr/yt/about/press/>

⁷⁵ Traduction : Elle est passée d'une entreprise du web 2.0 dissidente à l'une des plates-formes les plus puissantes au monde dans un environnement multimédia numérique.

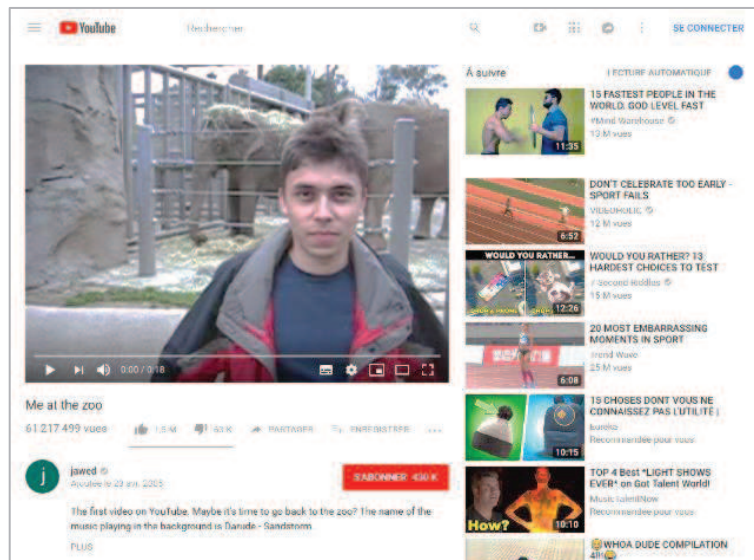


Figure 6 : Première vidéo publiée sur YouTube le 23 avril 2005

L'internaute peut désormais, sans compétence technique, avoir un espace pour montrer au plus grand nombre son quotidien. De nombreuses vidéos sont ainsi partagées sur les réseaux sociaux, en particulier par les adolescents et les jeunes adultes (Lachance, 2013 : 37). La pratique de la vidéo amateur connaît ainsi une progression importante. Si l'image fixe reste de loin le contenu le plus échangé en ligne, cela tient sans doute au poids des fichiers vidéo, au temps de téléchargement et à la contrainte des formats (Gunthert, 2014 : 2).

Les vidéos les plus simples montrent une image fixe ou associent une image fixe à du son (musique, bruits, lecture d'un texte, conférence, podcast, etc.) ; sur cette plateforme, nous pouvons trouver des vidéos montrant uniquement du texte ou des feux de cheminée. Les vidéos les plus complexes sont généralement issues de l'industrie musicale, télévisuelle ou cinématographique (clip, interview, émission, film, documentaire, etc.). En principe, la seule condition pour publier une vidéo est d'utiliser un format compatible (.MOV, .MP4, .MPEG4, .AVI, etc.). Ces documents sont donc diffusés, en apparence, sans aucune contrainte esthétique ou générique. Bullich (2014 : 89) met cependant en avant la professionnalisation des amateurs les plus prometteurs, qu'encourage aujourd'hui la firme :

Si le site continue de proposer une multitude de vidéos réalisées hors de toutes considérations commerciales, la firme cherche désormais à maximiser la valorisation des productions en amateur les plus plébiscitées. (Bullich, 2014 : 88)

Aujourd'hui, les chercheurs ayant porté leur attention sur *YouTube* sont généralement anglosaxons (Lange, 2007 ; Burgess & Green, 2009 ; Tolson, 2010 ; Jowati Juhary, 2012 ;

Fisher, 2019) et s'intéressent essentiellement aux productions en langue anglaise. Pour ces chercheurs, la plateforme est considérée aujourd'hui comme un réseau social qui met en contact les utilisateurs (Burgess & Green, 2009 ; Jowati Juhary, 2012). Elle offre aux internautes un espace d'expression de soi et de sociabilité (Burgess et Green, 2009) et elle est considérée comme un véritable phénomène culturel dont on ne mesure pas encore toute la portée en termes de communication⁷⁶ : "*The video sharing site of YouTube is a spectacularly popular cultural phenomenon*"⁷⁷ (Lange, 2007 : 338). L'ouvrage de Burgess & Green (2009), entièrement dédié à cet outil du web 2.0 (Burgess & Green, 2018 [2009]) est aujourd'hui une référence. Ces auteurs accordent un réel intérêt aux nouvelles productions vidéo : « *digital media literacy is one of fundamental requirements of a more inclusive and diverse participatory culture* »⁷⁸ (Burgess & Green, 2009 : 116). Dans le troisième chapitre de leur ouvrage, ils s'intéressent à la visibilité de la culture populaire sur *YouTube*. Ils distinguent deux *YouTube*. D'une part, celui des contenus traditionnels (*traditional content*), souvent créés par des professionnels, et d'autre part, celui des contenus créés par les utilisateurs (*user-created content*) qui sont généralement des amateurs. Ce sont ces pratiques amateurs qui ont attiré notre curiosité. L'approche ethnographique adoptée par Patricia Lange, pour comprendre comment les jeunes utilisent *YouTube* dans leur vie quotidienne aux États-Unis (Lange, 2014), est particulièrement intéressante. Cette chercheuse, en observant les interactions en ligne, a porté un premier regard sur la manière dont ce public réalisait les vidéos publiées, et a ouvert des perspectives en s'intéressant à la façon dont les jeunes utilisent *YouTube* pour enrichir leurs interactions en face à face (Lange, 2007).

Dans l'espace francophone, peu de travaux concernent les vidéos publiées en français sur cette plateforme de culture populaire (Bullich, 2014 ; Combe, 2014 ; Adenot, 2015 ; Quidu, 2015). Du côté des sciences de l'information et de la communication, outre les recherches de Bullich, qui portent sur les changements de stratégie de la firme (Bullich, 2014), un seul colloque consacré aux *Youtubeurs-Youtubeuses* (cf. supra), a été organisé en 2017 par l'équipe Prim, unité de recherche de l'université de Tours⁷⁹, mais n'a pas fait l'objet de publications.

⁷⁶ Lien vers le site de The Daily Telegraph, consulté le 3.08.2020 :

<https://s.telegraph.co.uk/graphics/projects/youtube>

⁷⁷ Traduction : Le site de partage de vidéo *YouTube* est un phénomène culturel populaire spectaculaire.

⁷⁸ Traduction : La maîtrise des médias numériques est l'une des exigences fondamentales d'une culture participative plus inclusive et diversifiée.

⁷⁹ Site du colloque *Youtubeurs Youtubeuses*, Tours 2017, consulté le 25.02.2019 :

<https://youtubeursyoutubeuses.wordpress.com/>

Quelques travaux permettent toutefois de considérer les caractéristiques principales de ces nouveaux formats vidéo diffusés sur la plateforme. En effet, le web 2.0, en offrant à un large public l'opportunité de participer à Internet, a donné lieu à l'émergence de nouveaux espaces discursifs (espaces numériques de travail, les forums ou les pages Facebook), qui intéressent aussi l'analyse du discours et l'analyse des interactions en ligne (Develotte, 2006 ; Charnet, 2007 ; Paveau, 2013 ; Maingueneau, 2014) :

Le web social a généré des espaces discursifs pré-dessinés qui génèrent des hypergenres qui sont interactifs et multimodaux : à l'écrit répond l'écrit, mais également l'iconographique, l'audio ou encore la vidéo et inversement (Combe, 2014 : 267).

En analyse des interactions en ligne, Combe s'est proposée d'étudier « la communauté de contenus *YouTube* ». Elle s'appuie sur ce qui est visible sur la plateforme et analyse des vidéos identifiées comme des « vlogs »⁸⁰, dans le système éditorial du site ainsi que les commentaires associés. Elle relève des récurrences discursives dans les mises en scène, le cadrage, les ouvertures et les clôtures de ces vidéos et définit les vlogues comme des « vidéos autocentrées, postées régulièrement par des vlogueurs sur une thématique précise et augmentées de commentaires d'internautes » (Combe, 2017 : 5). Contrairement au cadre interactionnel de l'échange visiophonique synchrone décrit par Michel De Fornel en 1994, ce cadre asynchrone est initié par un individu qui s'adresse à un interlocuteur potentiel qui peut participer, c'est-à-dire regarder la vidéo et écrire des commentaires. Ainsi, en s'intéressant au vlogue comme « un genre de la communication médiée par ordinateur (CMO) » (Combe, 2017 : 2), elle relève qu'il apparaît « des limites éthiques, linguistiques, liées notamment au statut de la plateforme *YouTube*, mais également aux compétences des intervenants en général » (Combe, 2017 : 19).

En sociologie, Adenot s'est intéressée à « l'une des figures majeures de l'internaute actif [...] le pro-am, le professionnel-amateur qui est parvenu à se réapproprié des sphères de l'activité sociale traditionnellement dévolues aux professionnels » (Adenot, 2015 : 1). Elle construit son corpus autour des vidéos de la chaîne e-penser⁸¹ et met en avant l'ethos discursif du youtubeur qui se met en scène en prenant le rôle d'expert. Ces vidéos ont une construction très proche du format télévisé. Aujourd'hui la chaîne créée en 2013 a plus d'un million d'abonnés et son présentateur est devenu un professionnel de la vulgarisation scientifique⁸².

⁸⁰ Contraction de vidéo et de blog (Combe, 2014).

⁸¹ Chaîne *YouTube* consultée le 06.12.2019 : <https://www.youtube.com/user/epenser1>

⁸² Article France Info consulté le 6.12.2019 : <https://www.francetvinfo.fr/culture/arts-expos/bruce-benamran>

Plus récemment, en sciences du sport et éducation physique, Matthieu Quidu interroge la place des enseignants d'EPS « à l'heure des tutoriels sur youtube et des applications pour smartphones » (Quidu, 2016). Son article s'intéresse à ces productions émergentes qui entrent en concurrence avec les institutions éducatives : « la prolifération de ces ressources digitales, parfois de grande qualité, auxquelles nos élèves auront de plus en plus massivement accès, questionne la fonction professorale en l'incitant à se renouveler » (Quidu, 2016 : 6). Il nous invite à une discussion construite à partir de son expérience en tant qu'enseignant et la consultation de ces nouvelles ressources en ligne qui, selon lui « contraignent l'enseignant à une redéfinition de son rôle et *a fortiori* de ses compétences dans le sens d'une plus grande attention à porter aux processus, démarches et contextes d'utilisation des exercices (pour la musculation) et des techniques (pour le MMA) » (Quidu, 2016 : 10).

Ces recherches nous ont permis de mettre en perspective l'émergence de ces nouvelles productions vidéo amateurs avec nos observations de terrain et nos données enregistrées. Aucune recherche à notre connaissance ne porte encore à ce jour sur la production de ces vidéos localement située, et décrivent des situations de préparation et de tournage (shooting) en prenant en compte l'environnement. Les chercheurs s'intéressent généralement aux échanges interactionnels multimodaux qui ont lieu sur la plateforme entre les Youtubeurs et leur public, via les commentaires que font émerger ces vidéos. Dans le prolongement de ces travaux d'une grande richesse qui mettent le focus sur les interactions en ligne et les vidéos publiées sur cet espace de diffusion, notre intérêt s'est porté sur la production de ces vidéos en contexte de formation, en amont d'une éventuelle publication.

2.1.2. La caméra comme instrument de mise en scène du corps situé

L'anthropologie s'est intéressée très tôt à la caméra, dont l'histoire est liée à celle du corps humain (Lallier, 2008 : 345) et a montré qu'une activité humaine délimitée par l'image est une technique qui s'appréhende sous trois aspects : corporel, matériel et rituel. L'absence d'un de ces trois aspects (ou sa négligence) doit donc orienter le chercheur. En effet, chaque individu offrira volontiers de mettre en avant un de ces aspects en fonction du rôle qu'il souhaite jouer et acceptera volontiers d'être filmé si sa présence physique lui semble nécessaire (Lallier, 2008 : 13). De ce point de vue, l'acte filmique est un acte social codifié, au cours duquel le « filmeur » et « le filmé » sont pris dans un jeu de gestion des faces (Goffman, 1973) et l'action offerte par

l'individu au regard de la caméra (et du filmeur) est aussi une interaction dans laquelle se construisent les identités sociales.

En anthropologie visuelle, enregistrer un moment de vie avec une caméra est considéré comme un « acte filmique », et aujourd'hui les significations de cet acte et les conventions de cadrage (Goffman, 1991 [1974]) se transforment largement :

Partout en Occident, l'acte photographique et l'acte filmique, ainsi que les pratiques culturelles entourant la photo et la vidéo semblent se généraliser. (Lachance, 2013 : 38)

De plus en plus d'études mettent en avant des transformations de nos pratiques filmiques, de façon générale (Gunthert, 2014) ou dans des groupes particuliers comme les jeunes (Lachance, 2013) ou la famille (Sapio, 2014) :

Ces transformations concernent à la fois la nouvelle diversité des contenus de la photo et de la vidéo chez les amateurs, la démocratisation de l'accès aux caméras (notamment parmi les femmes, les jeunes, voire les enfants) et l'augmentation de la fréquence d'usage de la caméra dans différents lieux et différents temps. (Lachance, 2013 : 39)

Ces études offrent un regard intéressant, qui montre comment cet outil modifie nos comportements et notre rapport au corps (Lallier, 2008 ; Lachance, 2013), en particulier par la pratique du selfie :

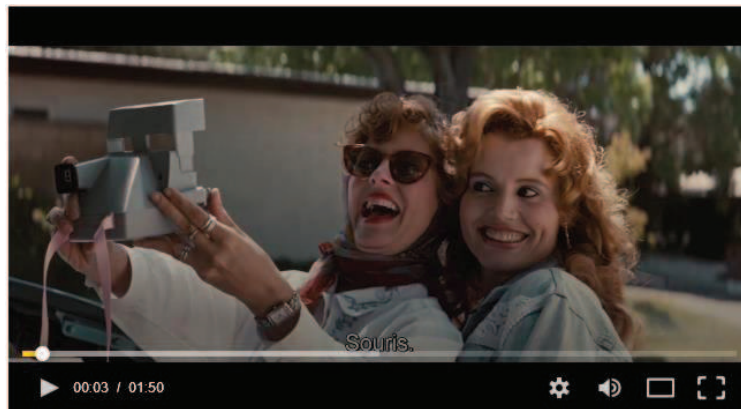
Autant que par la présence des protagonistes de l'action, le genre est identifiable par l'autoproduction de l'image mais aussi par sa dimension fortement située. (Gunthert, 2015 : 2).

Celui/celle qui a l'intention filmique ou qui possède la caméra participe à l'intérieur du cadre ; le prêt de l'appareil à un tiers est un cas d'autophotographie par délégation (Gunthert, 2015 : 3). La dimension située permet de voir le protagoniste agir de façon locale, dans un environnement matériel, offrant des informations supplémentaires favorisant la compréhension de la situation :

[...] le selfie répond à l'effondrement du contexte par une hyper contextualisation, qui corrige l'indétermination des échanges et devient simultanément une ressource dialogique. (Gunthert, 2015 : 7)

Les travaux de Gunthert montrent que le cinéma (dans le film *Thelma et Louise*, 1991) atteste de la routinisation de ce « geste d'autophotographie en situation » (Gunthert, 2015 : 1)

avant l'apparition du terme, lié à sa version numérique et à l'intégration de la caméra dans les téléphones mobiles.



Thelma et Louise Bande-annonce VO

66 903 vues · 25 juil. 2012 · 1 138

PARTAGER

Figure 7 : Bande-annonce du film *Thelma et Louise* de Ridley Scott (1991)



Figure 8 : Bande-annonce du film *Selfie* de Victor Garcia Leon (2017)

L'intérêt de ces recherches est d'analyser comment l'appareil photo et la caméra se sont immiscés dans notre quotidien et comment leurs usages répondent à des nécessités anthropologiques comme le passage à l'âge adulte, l'autonomisation, ou la découverte de soi (Lachance, 2013 : 38). Se voir agir de façon située est une pratique réflexive qui participe à l'adaptation de l'individu au contexte et cet intérêt semble être moteur dans le développement de la technologie filmique, comme l'ajout du retardateur dans l'appareil photo puis l'intégration de la caméra dans le téléphone portable (Gunthert, 2015).

Le protagoniste de la première vidéo partagée sur *YouTube* ne se contente pas de filmer le zoo mais, comme le touriste qui pose devant la tour Eiffel, il met en avant sa participation

dans ce lieu et sa présence en mouvement participe à la construction de son identité. *YouTube* permet la diffusion du selfie vidéo, qui a la même fonction que le selfie photographique :

La photographie exécutée à ce moment précis n'est ni seulement une image de soi, ni seulement une image du site, mais précisément la trace visuelle de leur articulation éphémère, le rapport de l'acteur à la situation, inscrit dans l'image. (Gunthert, 2015 : 3)

L'écart de pratique est générationnel (Lachance, 2013 : 37) mais d'une façon générale, les classes populaires semblent largement concernées par ces nouveaux usages, notamment par la pratique du selfie. Ce genre de forme visuelle est même un symbole « du mouvement d'autonomisation des pratiques culturelles encouragé par la transition numérique » (Gunthert, 2015 : 14) :

Alors que la diffusion des modèles culturels respecte habituellement le schéma top-down, il a exemplairement témoigné de l'inversion de cette dynamique, en installant au sein de la communication des stars et des grands de ce monde une pratique vernaculaire, marqué du sceau de l'espace privé. (Gunthert, 2015 : 14-15)

Le citoyen, longtemps consommateur d'images à travers les écrans (cinéma, télévision, Internet, jeux vidéo) devient acteur et a la possibilité de documenter son quotidien :

En étendant à chaque instant de la vie la capacité d'enregistrement, le mobile transforme chacun de nous en touriste du quotidien, prêt à faire image dans n'importe quelle situation. (Gunthert : 2014 : 3)

Cette accessibilité modifie notre rapport à l'image et en particulier à l'image de soi. Nous sommes de plus en plus familier avec notre image fixe et la pratique du selfie (Gunthert, 2015 : 1) est la pratique photographique « la plus représentative des formes visuelles contemporaines » (*op. cit.* : 2). Elle a ouvert la voie au selfie vidéo dans lequel nous nous voyons agir en situation, ce qui permet de porter un regard réflexif sur notre individualité engagée dans l'action. La pratique du selfie et de la mise en scène de soi (Gunthert, 2015 ; Lachance, Leroux & Limare, 2017) ont alors des conséquences anthropologiques en termes d'identité et de rapport au corps.

Dans cette perspective socio-anthropologique, posséder sa propre caméra aujourd'hui symboliserait le passage à l'âge adulte ; l'individu n'est plus le sujet des photos mais le photographe et passe d'un état passif à un état actif (Lachance, 2013 : 41). Filmer selon son propre point de vue peut être considéré comme « le symbole d'une certaine autonomie » (*op. cit.* : 41). La caméra sert à documenter des transformations corporelles délibérées (coupe de

cheveux, tatouage, piercing, etc.) (*op. cit.* : 42), et intervient dans les pratiques de séduction et de rencontre comme sujet de discussion ou objet médiateur de la relation (*op. cit.* : 44). Ces recherches montrent que les individus qui, il n'y a pas si longtemps, étaient intimidés par la caméra, considérée comme un instrument de contrôle et de surveillance ou de documentation et d'analyse, l'apprivoisent peu à peu et acceptent davantage d'être filmés dans des situations participant à la valorisation de leurs expertises.

2.1.3. La caméra comme instrument d'autoformation et de performance

Aujourd'hui, on se filme pour documenter son quotidien, apprendre à se connaître, on se regarde pour s'évaluer et s'améliorer (Lachance, 2013 : 44 ; Cicurel, 2011a) dans un processus d'adaptation identitaire : « il s'agit de la possibilité de mieux se connaître en se regardant bouger et agir à l'écran. » (Lachance, 2013 : 45). Lachance apporte un éclairage important sur ces nouvelles pratiques chez les jeunes :

En plus d'être un témoin, l'œil de la caméra ajoute une pression supplémentaire pour celui ou celle qui s'exécute. Ainsi, la caméra ne sert pas seulement à enregistrer des images pour qu'elles soient par la suite regardées par les principaux intéressés. Sa présence a un impact effectif au moment même de l'enregistrement. Elle transforme la relation du sujet à sa propre performance. (Lachance, 2013 : 45)

Cette mémorisation du moment constitue une trace qui peut être conservée et vue par un public plus large, non présent et inconnu au moment de l'enregistrement, ce qui incite le protagoniste à faire de son mieux dans la réalisation de l'activité. L'usage de la caméra participe aujourd'hui à la découverte de soi et à l'amélioration de ses compétences. Cet instrument peut ainsi accompagner l'appropriation de nouveaux comportements de façon holistique, en considérant l'individu dans son ensemble : « la caméra joue un rôle dans la construction identitaire » (Lachance, 2013 : 47). Le chercheur enquête auprès de jeunes qui ont entre 18 et 24 ans et ses analyses montrent que :

[...] si la forme prise par ces comportements est généralement inédite, il se cache souvent derrière elle la volonté de répondre à des nécessités anthropologiques qui ont précédé, depuis longtemps, l'apparition de ces technologies. (Lachance, 2013 : 47)

Ainsi il nous semble pertinent de considérer que cet objet peut aussi être un instrument d'autoformation et de performance pour des personnes plus âgées.

Les travaux sur l'analyse de l'activité, l'agir professionnel (Clot et al., 2000 ; Theureau, 2010), et l'agir professoral (Leblanc et al., 2013; Cicurel, 2015 : 42) s'appuient largement sur la caméra dans un but de compréhension et d'amélioration des pratiques, en particulier avec la méthode d'*autoconfrontation*, inspirée des travaux de Von Cranach & Harré (1982), et qui consiste à montrer à un ou plusieurs participants leur activité filmée pour qu'ils explicitent leurs actions situées : « par ce dispositif on encourage un acteur social à revenir sur une action qu'il a accomplie et à en produire un commentaire » (Cicurel, 2015 : 43). L'image en mouvement donne à voir l'activité en train de se réaliser, ce qui fait de la caméra un instrument pour observer et analyser nos comportements dans la perspective de les modifier pour mieux les adapter à la situation.

Si la photographie propose une image fixe, la vidéo est davantage qu'un assemblage de son (audio) et d'image (visuel) car elle inclut le sens du mouvement, la kinesthésie (Berthoz, 1997) et impose une coordination de la parole, du corps et de toute autre entité perceptible. C'est cette coordination qui donne à voir, de façon réflexive, par le « souvenir stimulé », les perceptions qui se trouvent ravivées (Cicurel, 2015 : 48). Cette coordination ancre l'individu dans la situation cadrée, et lui permet de percevoir les « fausses notes » de façon extrêmement située.

Ce n'est pas le fait de pouvoir se voir agir qui est nouveau aujourd'hui ou le fait de pouvoir utiliser une caméra en classe de langue. En effet, de nombreuses recherches ont montré les bénéfices de projets filmiques (Cummins, 1989 ; Compte, 1993) et les avantages de l'autoscopie avaient déjà été mis en avant à l'époque du camescope :

L'auto-correction fait prendre conscience de problèmes de prononciation, de gestuelle, de mimique, d'une façon efficace car il s'agit d'une découverte faite souvent sans le recours à un tiers, que ce soit l'enseignant ou les pairs.
(Compte, 1993 : 132)

Ce qui nous intéresse ici, ce sont les transformations des usages de la caméra et des conventions de cadrage de l'activité : les acteurs sociaux ont de plus en plus l'habitude de se voir agir de façon située dans des lieux du quotidiens. Introduire une caméra aujourd'hui dans une classe de langue ne peut pas être envisagé comme cela l'était dans les années quatre-vingt-dix. La caméra, intégrée dans nos téléphones portables, est devenue un objet familier autour duquel sont construits de nombreux schèmes sociaux.

2.2. Les pratiques vidéo dans les institutions éducatives et la didactique des langues

La vidéo en classe de langue est depuis longtemps une ressource multimodale dont l'usage permet à l'apprenant-spectateur d'accéder au sens des énoncés contextualisés. Plus rarement, celui-ci prend le rôle d'acteur/réalisateur et se voit embarqué dans la réalisation collective de documents télévisuels ou cinématographiques, favorisant alors la coopération autour d'un projet de groupe. Mais aujourd'hui, les caméras intégrées aux outils de la mobilité offrent la possibilité de se filmer en classe ou en dehors et de nouveaux usages discursifs, comme les selfies vidéo ou les vlogues, se rencontrent dans l'éducation (Prensky, 2016), sur des plateformes comme *YouTube* (Combe, 2017) et dans des dispositifs d'apprentissage des langues à distance (Kim & Mangenot, 2009 ; Gromik, 2012 : 117). Dans ces recherches expérimentales, l'apprenant communique de façon asynchrone, face caméra, dans des environnements variés et transmet sa production orale numérique à l'enseignant, ou à des pairs, qui vont l'aider à repérer et réparer ses erreurs, par une évaluation, des commentaires (Gromik, 2012 : 117 ; Kim, 2014) ou un dispositif d'autoscopie (Galindo & Moreno, 2011). Cette mise en scène de soi met en avant la place du corps de l'apprenant dans l'appropriation de la langue cible, à travers les notions de face (Goffman, 1991 [1974] : 9) et d'identité (Cummins, 2012) et soulève la question de la multimodalité de la communication humaine (Kress & Van Leeuwen 2001).

2.2.1. La pratique vidéo comme moyen de transmission des connaissances

Dès les premiers temps de l'audiovisuel classique (cinéma ou télévision), l'image filmique a intéressé le monde éducatif, qui y a vu un formidable moyen de transmission du savoir (Jacquinot, 1977, 2012 : 15). Allant ainsi à l'encontre des pédagogies dites « actives », qui s'intéressent davantage aux processus qu'aux contenus, l'image est alors exclue de ce courant pédagogique et semble définitivement associée à une *pédagogie du transport* (Jacquinot, 1977, 2012 : 16) : « avec l'image, là encore, on cherche plus à faire consommer un produit qu'à faire produire un travail par le lecteur » (Jacquinot, 1977, 2012 : 15). Aujourd'hui, la présence de la vidéo numérique et des technologies multimédia dans nos vies quotidiennes

incite à reconsidérer le rôle de l'image et de la vidéo dans l'apprentissage (Wagner, 2010 ; Erard, 2010 ; Edwards & Jiang, in Li & Gromik, 2012 : 135).

A chaque changement technologique correspondent des supports différents (vidéo cassette, télévision câblée, CDrom, site internet, plateformes numériques, chaîne *YouTube*) mais plusieurs chercheurs (Cummins, 2012 ; Springer, 2015 ; Peraya, 2017) soulignent que l'apprentissage par vidéo (*video learning*) est soutenu par des intentions didactiques souvent limitées à la transmission de connaissances. Même quand les tâches proposées, en amont ou en aval, sont envisagées dans une approche socio-constructiviste, il semblerait que l'apprenant ne soit que rarement impliqué dans la réalisation du document vidéo. Ainsi comme la télévision éducative, investie par des acteurs de l'éducation populaire qui voyaient en elle un moyen pour faire de l'éducation pour tous, les vidéos publiées sur *YouTube* (Terantino, 2011) ou dans les MOOC (Massive Open Online Courses) (Peraya, 2017) sont aujourd'hui utilisées pour transmettre des savoirs à un grand nombre d'internautes qui peuvent échanger des commentaires en ligne. Dans ces configurations didactiques, l'apprenant a un rôle de spectateur passif ou, au mieux, de spectateur actif. En effet, il est souvent celui qui regarde la vidéo et rarement celui qui la réalise. Ainsi, la production de ces documents vidéo multimédia est généralement réservée à celui qui a le rôle d'enseignant.

C'est aussi ce que constatent des chercheurs qui analysent les interactions en ligne, sur *YouTube* (Jowati Juhary, 2012 ; Combe, 2017). L'analyse d'un vlogue « pratique d'une langue en ligne », étudié comme « une forme originale et spontanée de télécollaboration qui se veut le prolongement naturel des compétences des apprenants 2.0 » (Combe, 2017 : 5) montre que les interactions dans ce type de télécollaboration sont asymétriques. Même si les vidéos sont analysées comme discours en interaction, les échanges entre le youtubeur et les autres internautes sont limités voire inexistantes ; le principal protagoniste intervient rarement dans les commentaires (*op. cit.* : 10). D'un point de vue didactique, le vlogueur se présente comme un apprenant (même s'il prend parfois le rôle d'un enseignant qui transmet un savoir linguistique) et les commentaires sont généralement métalinguistiques ; ils portent sur la prononciation, l'accent, les variations (l'argot), le lexique, la grammaire (*op. cit.* : 13-14) : « Les internautes corrigent Michael et l'aident à améliorer son français au sein de commentaires qui traitent de grammaire. » (*op. cit.* : 13). Lorsqu'ils portent sur des aspects culturels, les échanges sont empreints de stéréotypes et la chercheuse soulève de nombreuses limites : les corrections apportées ne sont pas toujours pertinentes, la temporalité des échanges est extrêmement distendue et le youtubeur interagit peu avec son public.

Il semblerait donc que la plupart des vidéos didactiques publiées sur cet espace de diffusion se présente comme un moyen de transmettre des connaissances et plus rarement de les coconstruire.

2.2.2. La pratique vidéo comme document multimodal favorisant l'accès au sens

L'étude de la langue en contexte était déjà proposée par Hymes (1964) et les approches communicatives ou actionnelles ont insisté sur l'importance de présenter aux apprenants les actes verbaux dans des documents authentiques (CECRL, 2001). En effet, de nombreuses recherches sur les interactions situées, menée dans une approche ethnographique, ont largement mis en avant la spécificité des formes de communication verbocentrées de la classe de langue et leurs différences avec la communication orale (Hymes, 1981 ; Mondada, 1995 ; Cicurel, 2001a). La construction du sens dans nos échanges est aujourd'hui envisagée dans toutes ses modalités (actes verbaux, prosodie, gestuelle, mimiques, mouvements du corps, déplacements, etc.) et l'on parle de communication multimodale (Goffman, 1991 [1974] ; Kendon, 1990 ; Goodwin, 2000 ; Kress & Van Leeuwen, 2001 ; Mondada, 2005 ; Filliettaz, 2007).

En didactique des langues, l'image fixe puis animée a donc depuis longtemps un intérêt référentiel particulier (Wagner, 2010 ; Erard, 2010) :

Video allows language to be embedded in more authentic context that are possible through the mediums of audio or text⁸³. (Edwards, Jiang, Li & Li, 2012 : 135).

Les documents audiovisuels permettent en effet de présenter des énoncés verbaux contextualisés, fabriqués pour l'enseignement des langues, ou authentiques, c'est-à-dire destinés *a priori* à un public très large (comme les journaux télévisés, les films ou les séries par exemple). L'usage de la vidéo comme support de compréhension orale ou document-déclencheur de production orale favorise l'accès au sens de la situation et du langage verbal (Compte, 1985 ; Cummins, 1989 ; Debaisieux, 2009 ; Boulton, 2009 ; Tome, 2009 ; Wagner, 2010). Cette multimodalité audio-visuelle a d'abord été mise en avant par la méthodologie SGAV de façon un peu artificielle (Moirand, 1974 ; Érard, 2010) :

⁸³ Traduction : La vidéo permet d'intégrer le langage dans un contexte plus authentique, grâce à l'audio ou au texte.

Dans la méthode SGAV, l'enseignement est structuré autour d'un dialogue enregistré, accompagné d'un dessin qui représente la situation de communication. Sur cette base et sans l'aide de l'écrit, les étudiants organisent un jeu de rôle. (Érard, 2010 : 79)

Cet apport de la multimodalité permettant de contextualiser le langage a été repris par l'approche communicative (nous pensons alors à la méthode Reflets⁸⁴) et continue à interroger la recherche sur la perspective actionnelle et la notion d'action véhiculée par le CECRL (Coste, 2006a ; Érard, 2010 : 57). Les activités pédagogiques proposées autour de la vidéo comme document à interpréter ou, dans une visée plus normative, comme modèle à suivre, varient en fonction des différentes conceptions de l'action qui soutiennent leur élaboration. Bien souvent, « l'extrait vidéo pourrait très bien être remplacé par le script du dialogue, sans aucun dommage pour les exercices écrits que l'on exige de l'étudiant. » (Érard, 2010 : 83) et l'action est uniquement linguistique, c'est-à-dire qu'elle se limite aux interactions verbales.

La multimodalité de la communication humaine est au cœur de la problématique du courant de recherche sur les littératies multimodales (Kress & Van Leeuwen, 1996 ; Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012 ; Edwards et al., in Li & Gromik, 2012 : 135 ; Boulton & Landure, 2016 ; Caws & Arneil, 2017). Support multimodal associant des images en mouvement à du son et du texte écrit (sous-titres), la vidéo facilite l'accès au sens, et est analysée comme support de compréhension orale (Wagner, 2007, 2008, 2010). Elle est aussi utilisée comme support de compréhension écrite, c'est-à-dire qu'à partir d'un texte écrit, les apprenants réalisent une courte vidéo ou une animation (Ajayi, 2009). Dans ce courant de recherche, les analyses portent le plus souvent sur des situations d'utilisation de la vidéo dans lesquelles l'apprenant reste un spectateur plus ou moins actif face aux images que d'autres que lui ont produites en amont :

Si de plus en plus de chercheurs se penchent sur l'enseignement des littératies multimodales auprès des apprenants d'une langue seconde (Ajayi, 2009 ; Armand, Lory et Rousseau, 2013 ; Cummins et Early, 2011 ; Lotherington, 2011), ce n'est que tout récemment que certains se sont tournés vers la production vidéo. (Dagenais & Toohey, 2014 : 16)

Il est beaucoup plus rare que la vidéo soit envisagée comme production collective (film, court-métrage, reportage, documentaire, publicité, etc.) engageant le groupe classe (Compte, 1993 ; Toohey, Dagenais & Schulze, 2012 ; Toohey & Dagenais, 2012) et encore moins comme production individuelle (Gromik, 2012 ; Kim, 2014).

⁸⁴ Voir le compte-rendu d'Evelyne Rosen, dans *l'Information grammaticale*, 2001, en ligne, consulté le 21.01.2019 : https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2001_num_89_1_2720_t1_0055_0000_5

2.2.3. La pratique vidéo comme projet inclusif de production multimodale

Une revue de littérature menée par des chercheurs américains en *ESL* aux États-Unis en 2012 (Edwards, Jiang, Li & Li, 2012 : 135) rend compte du faible nombre de recherches consacrées à la réalisation vidéo comme résultat d'une production collective ou individuelle offrant l'opportunité aux apprenants de passer du rôle de spectateurs à celui de réalisateurs et/ou d'acteurs (Li & McComb, Li & Gromik, 2012 : 83 ; Gromik, 2012 : 117). Ces études suggèrent que les apprenants d'une langue seconde travaillent avec des échantillons authentiques de la langue, ce qui les amène à prendre conscience des erreurs dans leurs productions puis à les corriger par la suite, mais surtout ces recherches interrogent les opportunités offertes par la vidéo, en particulier pour les apprenants qui ne sont pas à l'aise avec l'écrit :

*[...] how video affords opportunities for learners to represent their own cultural knowledge and practices in ways that would be impossible in typical classroom print and verbal tasks.*⁸⁵ (Li, 2012 : 5)

Pour Li, l'accessibilité en termes d'équipement, qui permet à chacun de nous de faire des images fixes ou animées de plus en plus facilement, invite à reconsidérer l'idée d'une fracture numérique (Li, 2012 : 2) :

*Recent data indicate a shift in the digital divide as a result of mobile technologie, with cellphones leapfrogging connectivity roadblocks for low income and minority polulations.*⁸⁶ (Li, 2012 : 2)

La fracture reposerait davantage sur un décalage entre les activités réalisées en classe par les apprenants et celles qu'ils font dans leur vie quotidienne, en dehors des institutions éducatives.

Ces travaux, qui ont mis le focus sur la production vidéo comme projet inclusif mettant en avant la multimodalité de la communication, ont fortement inspiré notre réflexion. Ils proposent de nombreuses pistes de recherche passionnantes. Jim Cummins, dans la préface de l'ouvrage *ESL and Digital Video Integration : Case Studies* (Li, Gromik & Edwards, 2012),

⁸⁵ Traduction : comment la vidéo offre aux apprenants des occasions de représenter leurs propres connaissances et pratiques culturelles d'une manière qui serait impossible dans des tâches imprimées et verbales typiques en classe

⁸⁶ Traduction : Des données récentes ont indiqué une réduction de la fracture numérique résultant de la technologie mobile, les téléphones cellulaires faisant un bond en avant en matière de connectivité pour les populations à faible revenu et les minorités.

met en perspective l'usage de la vidéo et la pédagogie transformative (Cummins, 2006) qu'il propose pour dépasser le modèle transmissif et enrichir le projet socio-constructiviste :

*Finally, transformative approaches broaden the focus still further by emphasizing the relevance not only of transmitting the curriculum and constructing knowledge but also of promoting social awareness and critical literacy among students*⁸⁷. (Cummins, préface viii, 2012)

Il associe la vidéo aux TIC et l'envisage comme instrument au service du développement des compétences linguistiques, dans le cadre théorique des littératies multimodales, qu'il définit par :

- une participation active et engagée des apprenants (*engaged participation*) ;
- un étayage pour la compréhension et la production (scaffolding of both input (comprehension) and output (production)): "the scaffolding available in a digital environment is abundant and multidimensional in ways that are typically not the case in classroom contexts."⁸⁸ (Cummins, préface ix, 2012) ;
- des liens avec les vies des étudiants (connections to students' lives): "Students' background knowledge is activated as they engage in creating new meanings and insights"⁸⁹ (*ibid.*) ;
- des identités des étudiants affirmées (*affirmed students' identities*) :

*Although identity is a term that rarely appears in educational policy documents or in research reviews focused on student academic achievement, there is extensive research documenting its centrality to academic engagement, particularly for students from low-income and racialized communities*⁹⁰ (Cummins, préface ix, 2012)

C'est dans ce cadre des *Pédagogies of Multiliteracies* (Cope et Kalantzis, 2000 ; Kress, 2010) que Dagenais et Toohey analysent « la production vidéo comme pratique multimodale

⁸⁷ Traduction : Enfin, les approches transformatrices élargissent encore l'objectif en soulignant l'importance non seulement de la transmission du programme d'études et de la construction du savoir, mais également de la promotion de la conscience sociale et de la littératie critique chez les élèves.

⁸⁸ Traduction : l'étayage disponible dans un environnement numérique est abondant et multidimensionnel, ce qui n'est généralement pas le cas dans les salles de classe.

⁸⁹ Les connaissances acquises des étudiants sont activées lorsqu'ils s'engagent à créer de nouvelles significations et perspectives

⁹⁰ Traduction : Bien que l'identité soit un terme qui apparaît rarement dans les documents de politique éducative ou dans les revues de recherche axées sur les résultats académiques des étudiants, de nombreuses recherches documentent son importance pour l'engagement universitaire, en particulier pour les étudiants issus de communautés à faible revenu et racialisées.

pour tisser des liens entre l'école et les littératies hors scolaires » (Dagenais & Toohey, 2014). Les autrices font un récit interprétatif des interactions entre de jeunes apprenants (entre 8 et 17 ans) et la technologie. Leur approche ethnographique nous semble pertinente et leurs résultats sont très positifs en ce qui concerne l'engagement des jeunes dans ces activités de productions :

Ils [les apprenants] ont pu communiquer des informations qu'ils auraient difficilement transmises en langue seconde dans des tâches scolaires traditionnelles limitées à l'écrit ou à l'oral. Ils ont eu recours à différents moyens pour exprimer leurs sentiments et leurs idées en s'appuyant sur des ressources linguistiques, matérielles, gestuelles et sociales afin de faire passer leurs messages, selon leurs besoins communicatifs et les exigences de la situation. (Dagenais & Toohey, 2014 : 19)

Leurs travaux soulignent les avantages de la vidéo comme moyen de communication favorisant l'implication des apprenants grâce à la multimodalité des ressources pouvant être mobilisées. Les jeunes producteurs de vidéos ont mobilisé en effet différents types de ressources :

[...] ils se sont référés à des notes écrites et des affiches pendant qu'ils parlaient devant la caméra, ils ont pu manipuler des objets pour clarifier certaines questions, se servir de gestes pour attirer l'attention des destinataires sur leurs sentiments ou sur un élément dans l'espace visuel, et pour interagir avec les autres pour se situer socialement. (Dagenais & Toohey, 2014 : 19)

Les analyses socioculturelles, très prometteuses, de ces chercheuses sont basées sur des notes saisies dans un journal de bord au cours des activités et sur des entretiens auprès des enseignants qui ne donnent pas accès au lecteur aux interactions telles qu'elles se sont déroulées dans le cours de l'action, pendant les activités de tournage par exemple.

Il est aussi important de noter que plusieurs travaux de recherche ont déjà souligné les apports de cet usage en didactique des langues (Cummins, 1989 ; Compte, 1993). Dans les années quatre-vingt-dix, des changements techniques et ergonomiques des caméras facilitent leur manipulation et « permettent d'élargir le cadre des activités dans la classe en impliquant plus entièrement l'apprenant » (Compte, 1993 : 7). Ces recherches montrent que la réalisation de documents audiovisuels/télévisuels (court-métrage, documentaire, publicité, etc.) permet de faire le lien entre ce que vivent les étudiants en classe et dans leur vie quotidienne :

Le contenu d'enseignement idéal, flexible et évolutif appartient un peu au domaine du rêve et la vidéo y est associée. Nous pensons cependant qu'il faut prendre le risque de l'introduire dans la classe, dès aujourd'hui, pour ne pas

être en décalage avec les pratiques, les habitudes extra-scolaires et la façon de penser des étudiants. Ils sont eux, en parfaite harmonie avec un média qui a pris une place définitive dans leur environnement quotidien. (Compte, 1993 : 7)

La réalisation de ces documents télévisuels (c'est-à-dire la *tâche filmique*) est envisagée dans une pédagogie de projet (Compte, 1993 ; Li & McComb, 2012 : 83 ; Dagenais & Toohey, 2014 : 22). Les étapes de travail sont nombreuses et la tâche se décompose en micro-tâches collectives : recherche d'idées (Compte, 1993 : 108), écriture de la feuille de production (*op. cit.* : 110), du synopsis (*op. cit.* : 111), du scénario (*op. cit.* : 113), du scénarimage ou *story board* (*op. cit.* : 114). Ces projets collectifs favorisent la coopération entre apprenants et donnent du sens, car la tâche est en lien avec ce que vivent les apprenants en dehors de la classe même si, bien souvent, ils favorisent davantage la production écrite que la production orale. Ainsi, Tome constate qu'« on a privilégié l'acquisition et la pratique des compétences écrites, en négligeant les compétences orales chez les apprenants. » (Tomé, 2009 : 108). Quand l'apprenant n'est pas seulement scénariste et réalisateur mais qu'il endosse aussi le rôle d'acteur, il interagit rarement de façon spontanée puisqu'il *joue* un rôle (comme dans une pièce de théâtre ou un jeu de rôle). Il est néanmoins important de retenir que « la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue une des forces-moteur de l'apprentissage. » (Compte, 1993 : 7), alors que peu de recherches ont été menées en didactique du FLE sur la pratique vidéo comme projet de production multimodale.

2.2.4. La pratique vidéo comme instrument de communication multimodale médiée

L'usage didactique de la vidéo est aussi analysé dans le cadre théorique de l'apprentissage en ligne, le *Computer Assisted Language Learning (CALL)* et l'apprentissage nomade ou *mobile learning (MALL)*, qui « renvoie à un apprentissage formel ou informel, médié par des appareils tenant dans la main (*handheld devices*), potentiellement disponibles n'importe quand et n'importe où » (Kukulka-Hulme & Schield, 2008 : 273). Ce courant de recherche montre depuis plus de trente ans que l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues offre des résultats positifs (Mangenot, 2000 ; Develotte, Guichon & Kern, 2008 ; Cummins, 2012 ; Kim, 2014). Des avantages ont été identifiés : elles offrent du temps supplémentaire d'exposition à la langue et du temps d'apprentissage, permettent une plus

grande flexibilité des modalités de travail et de coopération, et favorisent la motivation (Mangenot, 2000 : 40-41). Il apparaît toutefois que « le MALL ne s'est pas vraiment affranchi du CALL » (Kim & Mangenot : 2009, 2) et qu'il met en avant la question du dispositif qui place souvent l'appareil au centre de la réflexion :

La question du dispositif est encore plus importante que dans le CALL, la mobilité et la variété des outils (baladeurs, PDA, téléphones portables intégrant caméra vidéo et liaison Internet) autorisant un grand nombre de configurations d'apprentissage ; enfin, l'atout supposé qui fonde la plupart des expériences se résume en deux mots : anytime, anywhere, pouvoir apprendre n'importe quand, n'importe où. (Kim & Mangenot, 2009 : 2-3)

L'usage de ces outils numériques a fait émerger des interactions numérisées traçables, qui fournissent des « corpus multimodaux en ligne » (Develotte, 2012). Si au départ ces données, qui sont d'abord textuelles (mail, forum, chat), donnent lieu à des recherches menées en analyse du discours (Develotte, 2012 : 510), elles sont envisagées en tant que discours en interaction (*ibid.*) et intéressent aussi les analystes de la conversation, en particulier « l'école de Lyon » :

Le courant de recherche développé par « l'école de Lyon » prend appui sur l'apport des deux courants principaux de la pragmatique, d'une part, linguistique de l'énonciation (« pragmatique énonciative »), d'autre part, théorie des actes de langage (« pragmatique illocutoire ») (Develotte, 2012 : 512).

Dans leurs travaux, la communication est définie comme multimodale, c'est-à-dire à la fois multicanale⁹¹ et plurisémiotique⁹² (*op. cit.* : 512). Sont alors distinguées les conversations en ligne « faiblement multimodales » (message électroniques, *chat*), renvoyant aux « interactions fondées principalement sur l'écrit » (*ibid.*), des conversations « fortement multimodales », c'est-à-dire par vidéo.

Les conversations par vidéo sont identifiées comme fortement multimodales et correspondent à celles « qui s'appuient sur des systèmes de communication c'est-à-dire qui incorporent la voix, l'image des interlocuteurs, l'écrit voire certains outils graphiques. » (*op. cit.* : 513). Ce type de communication est caractérisé par une asymétrie communicative et contextuelle renvoyant à la fracturation de l'environnement qui entraîne des malentendus et des

⁹¹ Communication multicanale : nos conversations en présentiel le sont également, et même plus étant donné qu'outre l'accès auditif et visuel au partenaire les participants disposent d'un accès tactile et olfactif (...).

⁹² Communication plurisémiotique : les communications en ligne le sont à double titre. D'une part, en tant que se réalisant à l'oral elles exploitent au même titre que les conversations en présentiel un matériel tout à la fois verbal (lexico-syntaxique), paraverbal (vocalo-prosodique) et non verbal (posturo-mimo-gestuel). Mais en outre, ces échanges en ligne recourent à l'occasion à l'écrit, [...] et au dispositif technologique. (2011 : 178)

ajustements de la part des participants (*ibid.*). Les notions d'affordance emprunté à Gibson (1977) et de polyfocalisation de l'attention, à Jones (2004) sont alors mobilisées pour analyser ce type d'interactions (*op. cit.*: 514-515) et le recours aux entretiens ou à l'autoconfrontation vient généralement compléter des observations. Les chercheurs s'appuient sur un cadre analytique habituellement convoqué pour l'étude de la conversation présentielle (*op. cit.*: 516) qui atteint ici des limites :

Si comme pour l'analyse des conversations en présentiel, le processus d'analyse consiste à dé-construire le corpus initial pour le reconstruire en passant par une transcription susceptible de rendre visible les phénomènes que l'on veut étudier, on constate cependant que cette dé-construction/reconstruction s'est complexifiée (Develotte, 2012 : 517)

En effet, le recueil de données multimodales non seulement soulève des questions juridiques, mais aussi des problèmes techniques qui rendent ardue la tâche du chercheur (*op. cit.* : 516) ; les analyses se basent sur des transcriptions de plus en plus denses et l'utilisation de logiciels informatiques (*op. cit.*: 518).

Il faut toutefois préciser que ces transcriptions prennent un temps considérable ce qui amène à privilégier la sélection de certains « moments » plutôt que d'être effectuées in extenso pour l'intégralité de l'interaction en ligne étudiée. (Develotte, 2012 : 518)

Dans le courant des analyses des interactions en ligne, des recherches s'intéressent au dispositif de formation en ligne synchrone (Develotte, Guichon & Kern, 2008) ou au dispositif vidéographique synchrone dans une perspective interactionniste de l'acquisition d'une L2 (Nicolaev, 2012). Elles ont lieu dans le cadre du projet « Le français en (première) ligne »⁹³ qui met en relation en visioconférence des étudiants en didactique du français langue étrangère et des apprenants de français. Ces travaux analysent les interactions hors-champ, pour comprendre comment les participants régulent leurs interventions via un même outil de communication et les interactions dans le champ (et le contre-champ), c'est-à-dire sur les écrans où chacun peut voir « l'image visio des interactants » (ou non), permettant ainsi d'associer les énoncés aux mouvements posturo-mimo-gestuels (Develotte, 2012 : 520). Ils soulignent le fait que « les pratiques de communication ne sont pas stabilisées et ne sont pas encore établies en normes interactionnelles » (*op. cit.*: 521) mais que les comportements des interactants évoluent et que

⁹³ Site consulté le 20.08.2018 : <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>

ces derniers s'approprient les affordances de la caméra, le regard face caméra, imitant le face-à-face, devenant peu à peu la règle (*ibid.*).

Ces recherches, qui s'appuient sur des observations *in situ* d'usages et de pratiques vidéo à distance, mettent en avant le rôle des interactions verbales, car les tâches dans lesquelles sont engagés les interactants sont principalement des activités d'interaction orale (CECRL, 2001). Les échanges s'effectuent de poste à poste, c'est-à-dire que les interactants distants sont assis, chacun, face à un écran d'ordinateur et que les postures des corps sont assez figées et sensiblement identiques à celles des apprenants dans une salle de classe ordinaire : position assise et mains occupées par un outil scriptural (stylo, écran, souris). Leur méthodologie est proche de celle que nous avons adoptée, en ce sens que nos observations participantes ont été soutenues par des enregistrements vidéo permettant de voir et de revoir les activités dans le fil des interactions multimodales.

D'autres recherches, dans le courant du *MALL*, portent sur l'enseignement des langues médié par la vidéo en communication asynchrone (Gromik, 2012 ; Kim & Mangenot, 2009 ; Kim, 2014) ou sur l'apprentissage en ligne entre pairs grâce à la télécollaboration (Combe, 2017). Ces recherches apportent de précieuses connaissances pour éclairer nos propres analyses même si les interactions auxquelles nous nous intéressons se déroulent hors ligne.

En *ESL*, Gromik, qui inscrit aussi sa recherche dans le cadre des littératies multimodales, mène peu avant 2012 une recherche-action auprès de huit étudiantes arabes à l'université du Qatar qui doivent réaliser une courte vidéo pour discuter et documenter des exemples d'intégration de la technologie dans leur vie quotidienne ⁹⁴ :

Alors que dans les activités à contexte réduit, les indices permettant de guider les élèves dans leur performance sont rares, les activités intégrées au contexte permettent aux étudiants d'utiliser des indices audiovisuels pour les aider à produire une tâche. (Gromik, 2012 : 119)

Il s'appuie sur la distinction que fait Cummins entre les compétences de base en communication interpersonnelle (BICS), qui se rapportent à la fluidité de la conversation des apprenants dans une langue, et les compétences cognitives en langage académique (CALP), qui se réfèrent à leur capacité à exprimer des concepts et des idées pertinents pour une discussion académique (Gromik, 2012 : 119). Si le focus est mis sur les usages du téléphone portable⁹⁵,

⁹⁴ Le projet s'est déroulé sur 1 mois dans le cadre d'un cours d'écriture académique.

⁹⁵ “*use of the cell phone as a tool to enhance their English language abilities and discusses their perceptions of the educational benefits of using the cell phone video recording feature*” (Gromik, 2012: 117)

les analyses portent sur les enregistrements vidéo des participantes et montrent que même dans un contexte culturel où les femmes couvrent habituellement leur visage en public, certaines se mettent en scène volontairement pour documenter leur quotidien (et deux étudiantes montrent leur visage) (Gromik, 2012 : 129), et que la caméra leur offre un espace d'expression nécessaire à une appropriation linguistique :

Using the video recording feature on their cell phones can also provide students with greater opportunities to express their opinions more confidently⁹⁶. (Gromik, 2012 : 132)

Du côté de l'enseignement/apprentissage du FLE, la pratique de la vidéo dans des échanges didactiques asynchrones via le téléphone mobile intéresse aussi les chercheurs (Kim & Mangenot, 2009 ; Kim, 2014). Alors que Gromik soulève la question de l'influence de l'héritage culturel ou religieux (Gromik, 2012 : 120), la thèse de Kim, menée auprès de 6 étudiantes coréennes inscrites en Didactique du FLE ou sciences de l'éducation en Corée du Sud (Kim, 2014 : 96 et 103), se concentre sur l'acceptabilité (Tricot et al., 2003) du dispositif de formation, c'est-à-dire son adéquation avec les pratiques, les ressources, les contraintes et les objectifs des apprenants (Kim, 2014 : 51). Ces recherches s'intéressent principalement à l'usage du téléphone portable comme outil de communication dans le cadre d'un apprentissage nomade d'une langue. Les vidéos réalisées à distance par les participants sont toutefois analysées et l'étude offre des résultats intéressants pour nos propres analyses car elle porte sur les spécificités discursives des échanges communicatifs oraux asynchrones :

Nous nous focalisons sur les caractéristiques de ces échanges aux plans énonciatif (comment les apprenants s'y prennent-ils pour prendre la parole ?) et acquisitionnel (selon quelles stratégies réalisent-ils les tâches langagières ?) (Kim, 2014 : 120)

Les tâches filmiques proposées aux étudiants sont d'abord des « tâches langagières » (Kim, 2014 : 86), essentiellement linguistiques et correspondent à des actes de parole (se présenter, décrire, parler de, etc.) qui vont ensuite être remplacées par des tâches davantage multimodales (Kim, 2014 : 105) :

⁹⁶ Traduction : L'utilisation de la fonction d'enregistrement vidéo sur leur téléphone portable peut également fournir aux étudiants de plus grandes possibilités d'exprimer leurs opinions avec plus de confiance.

	Thèmes	Types d'écart
Tâche 1	Présentation	Échange d'information Prise de décision
Tâche 2	Shopping en ligne	Prise de décision Échange d'opinion
Tâche 3	Soin de la peau et façon de se maquiller	Échange d'information
Tâche 4	Petit déjeuner	Échange d'information
Tâche 5	Régime alimentaire	Prise de décision Échange d'opinion
Tâche 6	Attitudes dans les transports en commun	Échange d'information Échange d'opinion
Tâche 7	Explication de règles d'un jeu	Échange d'information
Tâche 8	Le 14 février 2010 (Saint-Valentin en France et Nouvel an en Corée)	Échange d'information
Tâche 9	Description d'une histoire de film	Échange d'information

Tableau 7. Tâches de la deuxième expérience

Tableau 2 : Tâches multimodales proposées par Kim (Kim, 2014: 105)

La tutrice se met en scène pour réaliser la tâche (exemple : « parler de ses secrets de beauté », Kim, 2014 : 106) et demande à l'apprenant de faire la même chose (« Décrivez-lui vos manières d'entretenir votre peau », « Racontez votre façon de vous maquiller », Kim, 2014 : 107). À chaque tâche correspond un thème, ce qui entraîne une certaine confusion entre la tâche et le thème. Certaines tâches proposées dans cette recherche présentent de fortes similitudes avec les tâches de notre terrain (cf. chapitre 5.2.1). Il semblerait que l'échange de techniques quotidiennes (maquillage, soin, cuisine, etc.) puisse motiver la production orale. Les vidéos réalisées sont analysées au sein de conversations asynchrones, entre la tutrice et les étudiantes, et la chercheuse remarque que la forme de leur discours est monologique et dialogique et que les apprenantes utilisent des marqueurs d'énonciation et des formules de politesse (Kim, 2014 : 195) :

Même si elles se trouvent seules devant une caméra de leur téléphone portable, leurs discours sont accompagnés de gestes d'emblèmes (ex. saluer de la main), d'illustrateurs par exemple montrer un produit de beauté et de mouvements d'expression d'émotion (grimaces, sourires, etc.). (Kim, 2014 : 195)

Les échanges conversationnels asynchrones sont analysés à travers des transcriptions qui mettent en valeur le canal verbal mais les résultats soulignent que les gestes techniques sont très importants dans ce type d'échanges (*op. cit.* : 116) :

La mobilisation de matériels et le recours à l'aide d'autres personnes pourraient être considérés comme un moyen de communication permettant aux apprenants de faciliter à la fois la construction du sens et la compréhension par l'interlocutrice native. » (Kim, 2014 : 186).

Cette relation entre la multimodalité de la tâche et les affordances multimodales du support nous intéresse particulièrement et il est ici souligné que « l'utilisation de différentes ressources pourrait reconforter les apprenantes lorsqu'elles prennent la parole » (*op. cit.* : 186). Les analyses montrent que « des tâches langagières bien conçues et réalisées sous forme d'enregistrement vidéo permettraient de susciter la prise de parole et de s'y entraîner » (*op. cit.* : 214). En revanche, le téléphone portable ne semble pas l'outil le plus pratique pour réaliser ce type de tâche (*op. cit.* : 207) et « certaines apprenantes expriment aussi des limites qu'elles voient dans le support qu'est la vidéo, car le fait de se filmer demande de dévoiler sa personnalité, ce qui est souvent considéré comme gênant dans une société qui veille à maintenir un équilibre dans les relations sociales et à préserver la face. » (*op. cit.* : 213). Comme Kim, nous faisons ici la distinction entre les notions d'usage et d'utilisation proposée. Si la notion d'usage s'inscrit davantage dans une dimension anthropologique, nous considérons celle d'utilisation davantage liée aux observations locales menées sur le terrain. Nous remarquons que la chercheuse, attentive à ancrer l'activité proposée dans une pédagogie de la tâche, veille à « ne pas proposer des utilisations pédagogiques prenant le contre-pied des usages sociaux » (Kim & Mangenot, 2009 : 2) mais ses analyses montrent, toutefois, qu'une communication asynchrone par vidéo, considérée comme a priori artificielle (*op. cit.* : 4), favorise l'expression de la personnalité, l'entraînement oral et permet à l'apprenant de se détacher de la forme écrite de la langue (Kim, 2014 : 213).

Ces recherches, en s'intéressant à la vidéo comme moyen de communication multimodale et asynchrone, seront souvent mobilisées lors de nos analyses. En revanche, en mettant le focus sur l'analyse des interactions à distance, via des écrans, elles apportent peu d'informations sur la pratique située du tournage de ces vidéos qui ont ensuite été publiées sur la plateforme numérique et réduisent ainsi l'environnement de production discursive à ce qui est visible à l'écran. Nos analyses portent sur les interactions multimodales que l'on appelle en « face-à-

face », ce sont donc des échanges synchrones situés dans la salle de classe, où les participants sont les personnes présentes.

2.2.5. Conclusion partielle

Ce que nous retiendrons ici, c'est que d'une manière générale, les TIC offrent des occasions de sortir d'un espace classe qui impose des interactions limitées (Ollivier, 2014). En effet, la salle de classe est un espace aménagé contraignant que l'institution offre aux participants (enseignants et apprenants) et qui souvent favorise des activités assises, dans lesquelles le corps est impliqué *a minima* :

[...] les classes de LE ont une longue histoire d'innovation quant à l'ouverture des classes, qui sont autant de manifestations de recherche de nouveaux cadres communicatifs. (Cambra Giné, 2003 : 46)

Même dans un dispositif didactique en présentiel, les TIC sont un moyen de diversifier les échanges et de sortir de l'ordinaire comme le permet un enseignement hybride (ou *blended learning*) (Charnet, 2015).

La vidéo est aujourd'hui, après le face-à-face, le moyen de communication le plus fortement multimodal qui permet à l'apprenant d'interagir en mettant l'ensemble de son corps en mouvement dans des lieux variés, et par là, d'affirmer ses identités d'*acteur social* (CECRL, 2001). C'est parce qu'elle imite cette forme de communication (et qu'elle offre la possibilité de l'enregistrer pour la restituer) qu'elle a aussi, par ailleurs, rapidement attirée l'attention des spécialistes du langage, en particulier ceux préoccupés par l'analyse des discours en interaction et des conversations :

A la différence du téléphone, où les participants ne sont centrés que sur le canal verbal, le visiophone introduit la possibilité pour les participants d'interagir à distance en créant et en maintenant un « centre commun d'activités cognitives et visuelles » assez proche de la relation de face à face. (De Fornel, 1994 : 109)

Leurs travaux, qui s'intéressent, dans une approche située, aux échanges en face-à-face dans des environnements instrumentés, et qui mobilisent un cadre théorique nécessairement pluridisciplinaire, ont largement participé à l'élaboration de notre travail.

Mais aucune des recherches citées n'est soutenue par des observations menées dans la salle de classe à partir du cadre d'activités habituel des participants. En effet, en portant notre regard sur la transformation des cadres (Goffman, 1991 [1974]) tout au long du projet pédagogique qui débute par une situation didactique habituelle, notre recherche présente une certaine originalité. C'est en effet, en suivant, au fil des interactions multimodales, les modifications sensibles et situées des activités, que nous avons mené nos analyses.

2.3. L'analyse de pratiques incarnées, situées et dynamiques

2.3.1. *Mise en perspective*

En regard des études déjà citées dans ce chapitre, nos analyses porteront sur le processus de transformation des cadres (Goffman, 1991 [1974]) et le rôle des différents participants et des objets manipulés dans l'accomplissement de la tâche qui consiste à expliquer une procédure face à la caméra. Nous avons donc choisi de mener nos analyses dans un cadre qui nous offre la possibilité de prendre en compte l'environnement écologique et dynamique de cette activité. Ces analyses ne s'inscrivent pas dans une approche classique de l'activité, à qui il a été reproché de ne pas suffisamment observer les actions dans le processus de leur accomplissement et de considérer l'acteur comme un simple cerveau coupé de son corps et de son milieu (approche mentaliste). Étudier la pratique vidéo dans une approche praxéologique invite, au contraire, à considérer cette activité sociale, de manière ancrée, au plus près des acteurs et de leurs corps qui manipulent la caméra et qui s'organisent dans un espace donné (la salle de classe) qu'ils adaptent à la réalisation de cette activité collective ou qu'ils abandonnent :

Perception, interprétation, reconnaissance, ainsi qu'organisation locale et planification de l'action et de l'interaction intègrent intimement la dimension spatiale. Ceci invite à concevoir l'espace non comme une détermination prédéfinie et préexistante à/de l'action, mais comme une ressource pour l'action, réflexivement contrainte et configurée par elle. Il en découle une approche praxéologique qui reconnaît la dimension localement située des activités cognitives, constamment ajustées aux contingences du contexte, exploitant les caractéristiques de l'espace où elle se déroulent comme des ressources pour l'organisation de l'action. (Mondada, 2005 : 41)

Nous avons envisagé l'action de façon située, en considérant le contexte local, matériel, social et historique comme une donnée sans cesse actualisée et les acteurs comme co-constructeurs en mouvement de ce contexte toujours changeant. Nous inscrivons dans une approche anthropologique de l'activité humaine, nous empruntons des concepts formulés, en dehors de la linguistique traditionnelle, dans le « carré de l'activité » que Licoppe délimite ainsi :

[...] l'espace des recherches à caractère ethnographique sur le travail collectif se dessine à la confluence de quatre grandes perspectives : le modèle

de la cognition distribuée, la théorie de l'activité (Activity Theory ou Cultural Historical Activity Theory), les approches d'inspiration ethnométhodologique et celles issues de la sociologie des sciences et des techniques, dans le sillage de la théorie de l'acteur réseau. (Licoppe, 2008 : 289)

Notre recherche s'inspire précisément de l'analyse ethnométhodologique de l'action située (Garfinkel, 1967 ; Suchman, 1987), de l'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), de la cognition située (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991) et de façon plus générale de l'approche multimodale des activités (Goffman, 1991 [1974] ; Kress & Van Leeuwen, 2001) avec un intérêt pour les relations entre les ressources langagières et les objets (Conein, 1990, 2005 ; Quéré, 1997 ; Licoppe, 2008 ; Morel & Licoppe, 2012 ; Nevile & al, 2014) et par extension, les gestes « iconographiques » considérés comme des « gestes co-verbaux » (McNeill, 1992, 2000 ; Kendon, 1990). Il s'agit d'un courant de recherche pluridisciplinaire qui représente « une révolution dont les concepts clés sont ceux d' « action située », de « cognition distribuée », d'« affordance », d' « *embodiment* », etc. » (Quéré, 1997 : 165).

Dans ce cadre d'analyse, plusieurs chercheurs ont pointé les limites d'une étude des situations fondée seulement sur les interactions des participants (Conein & Jacopin, 1994 ; Quéré, 1997 ; Goodwin & Goodwin, 2004 ; Mondada, 2005 ; Filliettaz, 2006). Ils proposent d'analyser le cadre participatif à partir des activités dans lesquelles les acteurs sociaux s'engagent, et non en examinant uniquement leurs énoncés. Ils accordent une importance particulière à l'espace dans lequel elle se déroule et aux objets dont il est équipé. Dans ces recherches, les travaux de Goffman sont souvent cités car cet auteur a assez tôt mis en perspective l'organisation de l'interaction et son articulation à l'espace. C'est donc en mobilisant la notion de cadre qu'il développe dans deux de ces ouvrages, *Frame Analysis* (1991 [1974]) et *Forms of Talk* (1987 [1981]) que nous avons élaboré nos analyses. Goffman propose une entrée nuancée à l'analyse de l'activité qui consiste ici à expliquer une procédure (dans des cadres différents, et notamment face à une caméra). Cette tâche multimodale que doit accomplir l'adulte en formation dans notre contexte, est sensible à l'environnement. Les actions et leurs formes, les mouvements des corps, les regards sont soumis à des distinctions fines qui se manifestent dans les activités séquentiellement mises en œuvre et le concept de cadre développé par Goffman nous offre la possibilité d'analyser la spatialisation de cette activité sociale.

Dans cette perspective, la salle de classe (ou de formation) est un lieu d'observation de l'activité qui a été analysée par la mise en évidence de dynamiques interactionnelles souvent

considérées comme spécifiques (Mondada, 1995 ; Cicurel, 2001a). Nous ne pouvions donc pas faire l'économie de prendre en compte les travaux qui ont investi cet espace dans une approche ethnographique et qui ont déjà mobilisé le concept de cadre. En revanche, étant donné que la plupart de ces travaux ont été menés dans des environnements relativement statiques, c'est vers le cadre d'analyse plus général des activités multimodales (*Workplace Studies*, analyse du travail) que nous nous sommes orientée, et en particulier vers des études sur la formation professionnelle des adultes (Fillettaz, De Saint Georges & Duc, 2008) à qui nous avons notamment emprunté le concept de « trajectoire située d'apprentissage » (De Saint Georges, 2008b : 159).

Par ailleurs, l'explication de procédure est une activité qui a bien entendu, déjà fait l'objet de plusieurs recherches, dans des approches contextualisées, dont nous essaierons de dresser un rapide panorama. Elle est souvent étudiée comme une activité verbale alors que de nombreux travaux ont souligné son caractère multimodal et son ancrage contextuel. Nous présenterons plus en détails, les résultats de recherches menées en classe de langue ou dans une approche située des interactions.

2.3.2. Cadres de l'expérience et cadres de participation

Les travaux de Goffman ont été essentiels dans la lecture de nos données et la construction de nos analyses. Sans une juste interprétation du concept de *cadre*, et de ses différentes *transformations* que certains auteurs ont tenté de préciser (Cefaï & Gardella, 2012 ; Heinich, 2019), le lecteur pourrait être dérouté et ne comprendrait pas pourquoi nous nous sommes d'abord attelée à l'analyse de l'activité dans le cadre habituel de formation, afin de saisir, dans un second temps, la pratique de la vidéo et d'analyser l'activité dans une situation de tournage (*shooting*) :

Pour décrire les cadres d'expérience, qui sont indissociablement des cadres de participation (1987) à une situation d'interaction, l'enquête doit donc identifier par observation un cadre primaire, en caractériser ensuite les opérations de transformation, pour finalement ressaisir les cadres secondaires qui en procèdent. (Cefaï & Gardella, 2012 : 240)

Dans les études s'intéressant à l'analyse de l'activité et des interactions en face-à-face ou à distance, le concept de cadre est souvent mobilisé, en particulier en Analyse

Conversationnelle (Mondada, 2005) et dans le champ des *Workplaces Studies* (Goodwin & Goodwin, 2004 : 225). Le concept, que Goffman a empruntée à l'anthropologue Bateson en le modifiant⁹⁷, s'applique à la fois à l'analyse des cadres de l'expérience (Goffman, 1991 [1974]) et à l'analyse des cadres participatifs (Goffman, 1987 [1981]). Dans le premier emploi (*Frame Analysis*)⁹⁸, Goffman distingue plusieurs cadres (primaires/secondaires) et la notion (cadre primaire) renvoie à ce « qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects » (Goffman, 1991[1974] : 30) et est associée à un autre concept central dans l'analyse (des cadres secondaires), qui est celui de mode (key), défini comme :

Un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente. (Goffman, 1991[1974] : 52)

Goffman insiste ici sur une conception davantage structuraliste de nos activités, invitant ainsi à modérer une conception trop interactionniste :

Les individus auxquels j'ai affaire n'inventent pas le jeu d'échecs chaque fois qu'ils s'assoient pour jouer ; ils n'inventent pas davantage le marché financier quand ils achètent un titre quelconque, ni le système de la circulation piétonne quand ils se déplacent dans la rue. Quelles que soient les singularités de leurs motivations et de leurs interprétations, ils doivent, pour participer, s'insérer dans un format standard d'activité et de raisonnement qui les fait agir comme ils agissent. (Goffman, 1987 [1981] : 62).

Sa conception d'un ensemble de cadres comme structure d'arrière-plan participant à la définition des conditions de possibilité des interactions étudiées a fait écho lors de la préanalyse de nos données et nous a semblé pertinente pour étudier des pratiques vidéo et des activités multimodales menées dans une salle de classe comme l'avaient déjà proposé Cicurel pour les activités de fiction comme les jeux de rôle (Cicurel, 2002a) :

Un cours de langue possède la particularité de faire émerger de façon simultanée un double cadre. (Cicurel, 2002a : 185).

⁹⁷ Goffman distingue sa conception (des cadres) de celle de Bateson : « Il faisait du cadrage un processus psychologique, alors que je le vois comme inhérent à l'organisation des événements et de l'activité cognitive. » (Goffman, 1987 [1981] : 64).

⁹⁸ L'ouvrage « consiste à expliciter les structures sous-jacentes d'organisation, de perception et de catégorisation des actions humaines, selon un modèle entièrement systématisé (« grammatical », pourrait-on dire), qui l'inscrit dans une inspiration foncièrement structuraliste, à l'opposé du courant interactionniste dont E. Goffman était considéré comme l'un des principaux représentants » (Heinich, 2019 : 225)

Dans son second emploi (*Participation Framework*), le cadre renvoie à la manière dont les acteurs sociaux accomplissent, de façon dynamique et visible, des rôles en tant que participants à la situation, et élargit une conception binaire de nos échanges (locuteur/destinataire), peu opérationnelle dans un groupe classe. Goffman propose de distinguer les auditeurs ratifiés (i.e. désignés ou non par le locuteur) et les auditeurs non ratifiés (i.e. impliqués dans la conversation sur un plan secondaire), parmi lesquels il identifie les « spectateurs » (*bystander*), qui sont physiquement présents dans la conversation mais non impliqués. Ces distinctions prennent en compte la possibilité d'interagir en groupe ; elles proposent différents degrés d'implication dans la conversation et ouvrent l'analyse vers les différentes formes de conversations parallèles à la conversation dite « principale » et les conversations non-séquencées. « Locuteurs », « auditeurs », « participants » sont des acteurs incarnés, également présents, engagés dans une activité commune, dans laquelle la participation est accomplie de façon mutuellement reconnaissable par tous ces participants, qu'ils soient ratifiés ou non.

Nous désignerons par le terme « situation », une rencontre sociale dans le sens employé par Goffman (1988) :

Je définirais une situation comme un environnement fait de possibilités mutuelles de contrôle, au sein duquel un individu se trouvera partout accessible aux perceptions directes de tous ceux qui sont "présents" et lui sont similairement accessibles. (Goffman, 2016 [1988] : 146)

Pour Goffman, l'analyse d'une situation doit donc être attentive à la dynamique du cadre participatif (*Participation Framework*) et à la transformation du cadre de l'expérience (*key*) qui s'inscrit dans une chronologie et présente un ancrage historique :

Les cadres sont sujets à variations historiques, ce qui revient fréquemment dans Frame Analysis même si j'en donne peu de détails étant donné ma monumentale ignorance en la matière. (Goffman, 1987 [1981], p. 64).

Ces cadres présentent également une dimension matérielle ce qui implique deux choses : d'abord, que la notion d'*embodiment* des participants est un élément important de l'analyse et ensuite, que les objets ont un rôle fondamental dans la construction du cadre.

Les travaux de Goffman ont insisté sur le rapport entre l'organisation de l'action et son articulation à l'espace notamment en développant la notion d'interaction « focalisée » (*focused gatherings*, 1963). Avec cette notion, il s'agit de montrer que parfois l'interaction sociale se manifeste par des changements physiques comme l'orientation des corps, des regards et des

visages, les participants co-construisant un focus d'attention partagé. Elle s'oppose à la notion d'interaction « non focalisée » (*unfocused interaction*) (1981 : 185) et a ensuite été approfondie par Kendon (1990 : 248-251) qui envisage avec la notion de F-Formation, la disposition spatiale et l'orientation des corps comme des ressources qui permettent aux participants de mettre en place un centre d'attention partagé. Il montre que l'arrangement des corps se modifie en fonction de l'activité. Si l'activité s'arrête la disposition des corps change ; ce changement indique ainsi un changement de cadre car la disposition donne à voir le type de cadre dans lequel les participants sont engagés et a un effet structurant sur le type d'interaction qui s'y déroule. La prise en compte de cette articulation entre l'organisation de l'action et son articulation à l'espace a été mise en perspective dans l'analyse de nos données. En nous intéressant à une activité collective et dynamique dans laquelle les participants sont en mouvement et se déplacent dans l'espace, nous avons emprunté la notion de centre d'attention partagée à plusieurs reprises.

2.3.3. Une approche située de l'activité et des objets

Dans une approche davantage anthropologique, issue des travaux en ethnométhodologie, l'introduction de la notion d'« action située » (Suchman, 1987), émerge dans le cadre de l'analyse des interactions homme-machine (une photocopieuse) :

Pour désigner l'alternative suggérée par l'ethnométhodologie en tant que reformulation du problème de l'action orientée vers un but, j'ai introduit le terme d'action située. Ce terme souligne que chaque cours d'action dépend de façon essentielle des matériaux utilisés et des circonstances sociales. (Suchman, 1987).

Dans les travaux de Suchman (1987), des hommes lisent des instructions données par la machine et agissent en fonction de ces instructions et des réactions de la machine ; le focus est orienté vers le verbal, ce qui a été critiqué par le courant sociologique de l'ergonomie cognitive (Conein & Jacopin, 1994 : 485). Ainsi, le courant de la cognition située (Lave, 1988), offre une approche plus nuancée qui ne fait plus de la communication verbale le seul facteur de contextualisation. C'est davantage dans ce sens que nous percevons ce qui est « situé », un sens « plus récent, que l'on trouve en particulier dans les travaux de Jean Lave (1988), qui veut

comprendre comment des environnements équipés d'artefacts et d'objets peuvent jouer le rôle de guide pour l'action en facilitant l'exécution. » (Conein & Jacopin, 1994 : 476).

L'activité filmée (l'explication d'une procédure) ne se limite pas à l'ordonnancement d'actions verbales. C'est une activité multimodale qui s'appuie aussi sur la manipulation des objets, et la monstration (Morel & Licoppe, 2012). Cette conception permet d'appréhender les actions dans un processus de cadrage qui s'inscrit aussi dans la matérialité du monde :

Définir une action comme située signifie généralement que l'on doit concevoir l'organisation de l'action comme un système émergent in situ de la dynamique des interactions. Mais cette dynamique peut en effet résulter de deux processus : soit de la compréhension que chaque participant a des actions de l'autre, soit de la perception des indices provenant directement de l'environnement immédiat. (Conein & Jacopin, 1994 : 476)

Il ne s'agit pas seulement d'un environnement séquentiel dans lequel sont situés des tours de parole (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) mais bien d'un environnement plus large dans lequel les hommes rencontrent des machines (Suchman, 1987) ou de simples objets de la vie quotidienne (Rothier-Bautzer, 1998) qui sont aussi des objets de connaissance. Cette approche de l'action située rejoint celle de la cognition distribuée (Hutchins, 1995) et de l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991) :

Dans le concept de l'activité située que nous développons, le caractère situé d'une activité semble cependant ne pas être autre chose qu'un simple attribut empirique de l'activité quotidienne ou un correctif au pessimisme traditionnel au sujet de l'apprentissage informel basé sur l'expérience. (Lave & Wenger, 1991 : 3)

Cette approche de la cognition située et distribuée accorde une place importante à la manipulation d'objets du quotidien, qui dans l'ensemble n'ont pas beaucoup intéressé les sciences humaines :

L'objet quotidien, l'« artefact » semble tellement aller de soi, faire partie du décor, intégré dans la vie de tous les jours qu'on y prête aucune attention. Il ne mérite pas qu'on en fasse un objet de recherche. Et pourtant, dès qu'on y prête attention, on s'aperçoit qu'il est omniprésent dans nos relations au monde et aux autres (Blandin, 2002 : 2)

Ces objets parmi lesquels nous vivons, ceux qui s'offrent à notre regard dans nos cuisines, nos bureaux, nos écoles, ces objets physiques et leur place dans les interactions sociales et les activités humaines a d'abord intéressé la psychologie cognitive (Gibson, (2014 [1979]) ;

Norman, 1988 ; Hutchins, 1995) avant de mobiliser quelques chercheurs en sociologie des sciences (Latour, 1994 ; Blandin, 2002) et en sociologie cognitive (Conein & Jacopin, 1994).

Dans certaines situations, les objets participent largement à la construction du sens (Day, Wagner, 2014). Gibson définit l'objet comme « une substance persistante dotée d'une surface close ou presque close » ; il a une forme, une texture et une couleur (Gibson, 2014 [1979] : 93-94). On peut le toucher, le saisir et le manipuler. L'usage d'objets dans l'apprentissage des langues est souvent limité aux objets scolaires (tableau, feutre, table, ordinateur, etc.) et peu de salle de classe sont équipées avec des objets du quotidien (comme une assiette ou un bol par exemple). Ces objets interviennent dans les activités didactiques grâce à l'image fixe ou à la vidéo (image en mouvement) ; ils perdent alors leur caractère ergonomique et ne sont plus saisissables, manipulables. Dans notre recherche, nous employons le mot objet pour désigner *“those elements of the physical world that we can experience sensorially, i.e. that we typically see, hear and touch.”*⁹⁹ (Nevile, 2014 : 5). Mais, contrairement aux nombreux travaux sur les interactions hommes-machines, nous entendons par objet tout objet simple de la vie quotidienne, dont l'utilisation ne nécessite pas de mode d'emploi car son usage est lié à une routine c'est-à-dire « une habileté acquise par l'expérience et dont la mise en œuvre ne demande ni réflexion, ni représentation » (Quéré, 1997 : 175).

Pour nos analyses, nous utiliserons le concept d'*affordance* formulé par Gibson (1977) à la suite des travaux de Werner (1937) qui montraient déjà que les objets nous poussent à agir dans nos activités quotidiennes. Gibson construit ce néologisme à partir du verbe *to afford* (offrir, fournir) pour désigner une complémentarité entre l'animal et l'environnement :

*An affordance cuts across the dichotomy of subjective-objective and helps us to understand its inadequacy. It is equally a fact of the environment and a fact of behavior. It is both physical and psychical, yet neither. An affordance points both ways, to the environment and to the observer.*¹⁰⁰ (Gibson, 2014 [1979]: 129).

Les objets offrent des possibilités d'action qui peuvent être perçues ou non par l'homme. Ils suggèrent par la visibilité (vue, toucher) une ou plusieurs possibilités d'utilisation sans avoir

⁹⁹ Traduction : les éléments du monde physique que nous pouvons expérimenter sensoriellement, c'est-à-dire que nous voyons, entendons et touchons généralement

¹⁰⁰ Traduction : Une affordance transcende la dichotomie objectif-sujetif et nous aide à comprendre son insuffisance. C'est à la fois un fait de l'environnement et un fait de comportement. C'est à la fois physique et psychique, mais ni l'un ni l'autre. Une affordance oriente dans les deux sens, vers l'environnement et vers l'observateur

besoin d'un mode d'emploi. Les affordances apportent de nombreux indices sur l'action qui peut être réalisée grâce à l'objet (Gibson, 1977). Norman (1988), dans *The Design of Everyday Things*, marque la différence entre l'affordance, liée à l'objet, et la perception, renvoyant à l'acteur. L'affordance est inscrite dans le design de l'objet dès sa conception, alors que la perception dépend des expériences précédentes de l'acteur. Gaver (1991) distingue différents types d'affordances comme l'affordance perceptible ou l'affordance dissimulée. Par exemple, un crayon offre la possibilité immédiate de dessiner, mais aussi celle, dissimulée, de tracer une droite en utilisant l'objet comme une règle. Cette distinction est importante dans le contexte de notre recherche car la perception dépend de la culture et de l'expérience de l'adulte. Les acteurs (non atteints de disconnexion visuo-verbale) qui appartiennent à une même communauté de pratiques (Wenger, 1998), perçoivent facilement les affordances des objets les plus courants et agissent en fonction de ces affordances. Les objets ont des affordances qui suggèrent des actions simples ou complexes ; ce sont des ressources qui peuvent amener l'apprenant à agir en adéquation avec son environnement et à s'appropriier la langue cible puisque « *l'activité cognitive est considérablement simplifiée lorsqu'elle est le fait d'un esprit incarné, inséré dans un environnement.* » (Quéré, 1997 : 172). En effet, l'environnement participe à la construction de la situation grâce à un étayage non verbal, directement accessible par les membres d'une même communauté matérielle :

L'action située suppose des représentations situées, qui ne sont pas construites par des formes de langage (indexicalité) mais par un couplage entre perception d'un indice et exécution d'une action.[...] Ce qui signifie non seulement une absence de délibération, mais que la situation n'a pas besoin d'être représentée car pour agir avec efficacité, se représenter complètement le monde devient trop coûteux. [...] Il suffit que la perception visuelle soit ajustée au contexte pour que l'action se réalise sans plan en utilisant des routines qui couplent la perception d'un indice à une action particulière. (Conein & Jacopin, 1994 : 490)

L'hypothèse de la cognition distribuée, proposée en sciences cognitives (Norman, 1988 ; Hutchins, 1995) dans le cadre de recherches sur l'utilisation collective de machines est ici étendue aux objets les plus simples. Ce sont des artefacts cognitifs qui aident l'humain à réaliser des tâches. L'idée d'« écologie cognitive » (Hutchins, 1995 ; Quéré, 2016) qui désigne les réseaux d'outils et de savoir-faire impliqués dans nos activités nous permet d'envisager ces artefacts comme des entités participant pleinement dans les interactions humaines. Dans notre recherche, qui contribue à l'étude des formations linguistiques pour adultes cette conception est particulièrement intéressante car les objets ont un rôle d'étayage :

L'étayage (scaffolding), selon Clark, ne doit pas se réduire à un accompagnement social de l'apprentissage mais inclut les matériaux manipulables et tangibles qui composent l'espace de travail ainsi que l'arrangement de ces matériaux sur une surface et l'ameublement de l'espace par des équipements (Conein, 2005 : 163)

L'acteur accomplit l'action *in situ* dans une réflexivité permanente entre l'environnement, ses actes praxiques et ses actes verbaux : « Situé et inséré dans un environnement, il économise ses efforts cognitifs et se dispense de représentations, de délibérations et de plans. » (Quéré, 1997 : 165) car la disposition des objets dans l'espace est en soi une planification (Conein, 1997, 2005). La visibilité des objets, la perception de leurs affordances et leur place dans l'espace minimisent les efforts cognitifs liés à l'accomplissement praxique de la tâche, permettant ainsi à l'acteur de s'engager pleinement dans l'action verbale. Pour Goodwin, par exemple, la participation dépend notamment de l'attention convergente des participants vers un objet :

Any participation framework is an ongoing contingent accomplishment, something not under control of a single party (who can at best make proposals about the structure of participation that should be operative at that moment), but rather something that has to be continuously achieved through public displays of orientation within ongoing processes of interaction.¹⁰¹ (Goodwin, 2000 : 1500).

Ou, dans une conception plus radicale, « Les objets participent à la configuration du cadre de l'interaction au même titre que les autres actants » (Rothier-Bautzer, 1998 : 82).

En anthropologie, Sola (2015) montre dans sa thèse sur le toucher et le savoir, que les gestes quotidiens, participent au développement d'une compétence haptique. En effet, par la pratique quotidienne d'activités et de gestes, certains adultes, développent une expertise haptique et la perception des objets les oriente vers davantage de précision dans l'emploi d'un lexique référentiel. Chaque partie de l'objet, chaque action induite par l'objet sont nommées et les mouvements manuels sur la matière constituent des repères référentiels nécessaires à une appropriation lexicale : « De toute évidence, plus l'attention tactile sera mise à contribution, plus le lexique sera riche et étendu » (Sola, 2015 : 16). D'une façon générale, la multisensorialité permet d'amener l'individu à se construire un répertoire lexical étendu. Il est à noter

¹⁰¹ Traduction : Tout cadre de participation est une réalisation contingente continue, quelque chose qui n'est pas sous le contrôle d'une seule partie (qui peut au mieux faire des propositions sur la structure de la participation qui devrait être opérationnelle à ce moment), mais plutôt quelque chose qui doit être continuellement réalisé par le biais de présentations publiques d'orientation dans les processus d'interaction en cours

toutefois que nous ne pouvons pas tout dire et que certaines perceptions ne sont pas nommables :

L'analyse comparative des données consacrées à la dénomination des happerceptions laisse supposer que, dans l'univers du toucher, la saillance perceptive l'emporte sur le langage. (Sola, 2015 : 24).

Ces travaux rejoignent certaines approches de la multisensorialité et de la multimodalité dans la linguistique appliquée aux sciences de l'éducation et en particulier à l'étude de la compréhension des processus d'appropriation des savoirs en formation professionnelle (Filliettaz, 2007 ; De Saint Georges, 2008a) :

[...] apprendre un métier ne revient pas à acquérir des connaissances "sur" l'activité, mais à construire une compétence "dans" l'activité et "par" l'expérimentation perceptuelle de celle-ci (Filliettaz, 2007 : 171)

Dans le même domaine, De Saint Georges s'appuie sur les travaux de Kress (2001), et sur ceux de Roth et ses co-auteurs (2001) portant sur l'analyse de la multimodalité en classe de sciences, et propose de combiner les approches multimodales du discours à ce cadre théorique et méthodologique pour réinvestir le terrain de la formation professionnelle (De Saint Georges, 2008a : 117-158).

Il implique de mieux comprendre et de théoriser les rôles et fonctions des différentes modalités que nous avons évoquées jusqu'à présent : gestes, actions, discours, espace, temps, objets, images et autres représentations visuelles dans les situations de formation professionnelle. (De Saint Georges, 2008a : 135)

C'est donc dans une approche multimodale des acteurs et des objets que nous situons notre recherche sur la formation linguistique des adultes.

2.3.4. L'analyse multimodale de l'activité appliquée à la classe de langue

L'approche multimodale de l'activité appliquée à la classe de langue intéresse à la fois la linguistique interactionnelle et les sciences de l'éducation car elle touche des problématiques comme la co-construction des connaissances ou les processus d'appropriation de la langue cible. Cette approche s'inscrit dans une longue tradition de recherches qui ont mis au jour les

spécificités des interactions en classe de langue, en prenant appui sur des enregistrements audiovisuels (Mondada, 1995 ; Cicurel, 2001 ; Pekarek Doelher, 2006 ; Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008) :

La spécificité de cette perspective consiste à reconnaître que les interactions en classe sont une entrée fondamentale pour comprendre les phénomènes scolaires en termes de procédures émergent et se déroulant in situ. (Mondada, 1995 : 56)

En nous intéressant à des pratiques sociales (l'explication d'une procédure) et à ses transformations (notamment par des pratiques vidéo) qui se trouvent au carrefour entre le monde du travail et la formation, ces travaux ont été mobilisés dans l'analyse du cadre habituel des interactions en classe mais ils n'ont pas été suffisants pour analyser ensuite une activité dynamique mais aussi matérielle et structurée par des instruments (la caméra, un fer à repasser, une éponge, etc.). La pratique vidéo en classe de langue a, en effet, amené les participants de notre terrain à reconsidérer l'espace, à l'aménager ou à l'abandonner.

Dans l'ensemble, ces travaux ont montré, par l'observation des pratiques effectives, dans des approches ethnographiques, que la classe de langue est un espace social particulier : « une classe est un espace conversationnel où la parole a le rôle principal » (Cambra Giné, 2003 : 45), c'est « un univers de langage » (Cicurel, 2011b : 58). Les interactions verbales sont en effet au centre de l'attention et cet espace présente des régularités conversationnelles spécifiques (reformulations, métalangage, réparations, etc.) :

Elle instaure un type de communication complètement différent de la conversation ordinaire, puisque la progression de l'interaction, le passage à l'unité suivante, dépend exclusivement de l'évaluation portée par l'enseignant sur la paire adjacente qui précède, alors que dans la conversation les tours de parole s'engrènent réciproquement les uns sur les autres. (Bange, 1996 : 197)

Dans cette approche, l'appropriation de la langue est considérée comme un processus dynamique qui repose sur la co-construction du sens dans et par l'activité des participants (enseignant et apprenant) qui sont mutuellement engagés. Apprendre une langue est une activité qui se réalise dans diverses situations qui sont souvent présentées en opposition (dans l'enfance/à l'âge adulte, en face-à-face/à distance, en classe/en immersion, etc.) car l'appropriation de la langue est contextualisée c'est-à-dire qu'elle a lieu dans un cadre. C'est une activité humaine qui présente des similitudes mais qu'« il est préférable de représenter cette diversité sous forme d'un continuum où se déploie tout un éventail de possibilités » (Cambra

Giné, 2003 : 32). Nous envisageons l'appropriation d'une langue, et l'individu, de façon dynamique, c'est-à-dire non figée dans l'espace et dans le temps, avec des va-et-vient continuels et des zones de porosité entre les environnements construits. Si des modalités d'appropriation sont préférables à un certain moment pour un individu, elles peuvent devenir inadaptées à un autre moment ; l'essentiel étant que celui-ci agisse aussi souvent que possible, dans un continuum allant de l'oral à l'écrit, en faisant varier la langue dans des situations de communication diverses (Vygotski, 1997 [1934] : 468). Cette diversité est fondamentale car une « modification fonctionnelle du langage entraîne nécessairement aussi une modification de sa structure » (Vygotski, 1997 [1934] : 476). Plus l'individu interagit dans la langue, dans des cadres différents, plus il se l'approprie. C'est à partir des apports du socioconstructivisme que nous avons mené notre réflexion ; l'individu est un acteur social qui construit ses connaissances et le rôle de toutes les interactions dans lesquelles il est impliqué est primordial dans ce processus.

Nous nous référons ici, en particulier aux travaux de Cambra Giné (2003), de Cicurel (2002, 2011, 2013, 2015) et de Mondada (1995 : 55-89) pour rendre compte de quelques résultats observés dans l'analyse des interactions en classe de langue. Ces recherches ont montré que ce « monde institutionnel appelé « classe » » (Cambra Giné, 2003 : 43) présente des spécificités qui ont un impact sur l'environnement d'appropriation.

Ce cadre est à la fois physique et socioculturel. La classe est d'abord un groupe organisé en fonction de critères institutionnels (âge, niveau, besoins, etc.) qui permettent de classer et de catégoriser ses membres (étudiants, adultes migrants, etc.) mais c'est aussi un ensemble d'individus qui ont des personnalités, des vécus, des identités, des modes de vie, des émotions, des sentiments différents (Cambra Giné, 2003 : 45). Les actions qui émergent dans ce cadre sont situées dans l'espace et dans le temps : « Une classe se déroule sur l'axe du temps à l'intérieur d'un horaire préétabli » (*op. cit.* : 43) et ce moment connaît un avant et un après dans la vie des individus. Ce que vit l'individu avant la classe (son état de santé émotionnelle) participe à la disponibilité dans laquelle il se trouve en entrant dans la salle. Le moment partagé par le groupe a un début et une fin, ainsi que des rituels (un moment de méditation, des pauses, un goûter, une séquence, un projet, etc.) inscrits dans une temporalité : « Une classe est un groupe temporaire » (*ibid* ;), ici de salariés qui ont l'occasion de se rencontrer en dehors de ce temps dédié.

Les membres de ce groupe se retrouvent dans un espace physique dont les caractéristiques matérielles favorisent souvent le savoir écrit (chaises, bureau, tableau) : « une salle de classe

est un espace de travail et d'apprentissage, comme n'importe quel autre, atelier, bureau, etc., conçu ou aménagé pour la fonction précise de l'instruction, meublé de façon fonctionnelle, équipé d'outils spécifiques » (*op. cit.* : 43). L'architecture, l'aménagement et la disposition de la salle donnent à voir la place des participants (au sens goffmanien du terme), les tâches (au sens large) qui peuvent s'y réaliser et, au-delà, la conception de l'enseignement/apprentissage de l'institution :

La permanence des modalités traditionnellement scolaires, spécifiques d'une école qui enseignait à compter, lire et écrire dans la L1, n'est plus adéquate à l'enseignement/apprentissage des LE et aussi des L1. La disposition de l'espace s'avère en effet très contraignante pour l'activité relationnelle des participants. (Cambra Giné, 2003 : 43).

La salle de classe est rarement aménagée pour favoriser les déplacements des participants et les mouvements des corps, comme l'est un espace de training pour des comédiens de théâtre par exemple, et ce caractère statique est parfois mis en contradiction avec les approches qui mettent en avant le rôle « d'acteur » de l'apprenant :

Le mode « présentiel », largement dominant dans l'enseignement des langues vivantes, impose à l'élève d'être présent physiquement en salle de cours durant de longues heures. Or cette présence corporelle régulière et durable, ne se traduit qu'exceptionnellement par un engagement corporel pourtant indissociable des conduites ou performances communicatives de tous les êtres humains en société (Goffman 1959,1963, Birdwhistell 1970, Breen 1980, Colletta & Pellenq 2005). L'idéal de « l'acteur social » engagé dans des « tâches authentiques », prôné par les approches communicatives-actionnelles adossées au CECRL, s'en trouve fortement décrédibilisé. (Lapaire, 2014 : 25-26)

La classe est donc un « espace plutôt clos » (Cambra Giné, 2003 : 46) et statique, où les actions des membres sont relativement contraintes¹⁰². Il est donc mis en avant que la classe est un espace d'interactions et de comportements préétablis ancrés dans le vécu de chacun (Cambra Giné, 2003 : 44 ; Cicurel, 2011b, 2013) : « dans une situation de classe de langue, il est exigé des participants d'accomplir une suite d'actions verbales, dans un certain ordre, et selon une certaine méthode » (Cicurel, 2002 : 4).

¹⁰² Ce besoin de « pousser les murs » de la salle n'est pas nouveau et, très tôt en didactique des langues, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ont été vues comme une opportunité pour sortir de cet espace matériel et diversifier les modes relationnels.

Dans une approche fondée sur l'analyse conversationnelle, la classe est néanmoins un lieu d'observation des processus de socialisation :

[...] la classe est un groupe social, où sont à l'œuvre plus généralement des processus de socialisation : la constitution de l'organisation de la classe renvoie à des problèmes plus généraux de constitution, négociation et maintien du lien et de l'ordre social, ainsi que d'acquisition d'une compétence de membre marquant son appartenance à un groupe (Mondada, 1995 : 58)

L'organisation des tours de parole présente des particularités (Mondada, 1995 : 62), des actes spécifiques y sont accomplis comme par exemple, la formulation des consignes (Mondada, 1995 : 66) et les participants ont des rôles liés à leur statut (Cicurel, 2002b : 148). Dans ce cadre institutionnel, les rôles peuvent varier dans l'interaction mais celui qui a le statut d'enseignant est généralement responsable des interactions : il choisit le thème (initiation du topic), distribue la parole, gère le temps. C'est lui qui propose des activités didactiques et celles-ci sont au centre du processus d'appropriation : « l'apprentissage est comme formaté par l'activité didactique proposée », elle « est le vecteur obligé de l'appropriation » (Cicurel, 2002b : 150). Si le schéma de l'activité n'est pas reconnu par les autres participants, « l'enseignant en rappelle le fonctionnement, en donne la légitimité, et expose la manière de le réaliser, un peu comme on exposerait les règles d'un jeu » (*op. cit.* : 150). La tâche proposée est alors accomplie par un ou plusieurs participants qui peuvent parfois commenter l'activité proposée : « on a ainsi *in situ* une trace des opérations d'apprentissage, trace que l'on peut aussi trouver lorsqu'il y a tenu d'un journal de bord ou lors d'entretiens avec les apprenants » (*op. cit.* : 151). Dans cette recherche, ce type de traces *in situ*, ont été précieuses pour analyser l'engagement du participant dans la tâche qu'il est en train d'accomplir.

L'enseignant accompagne la réalisation de la tâche par un étayage (Bruner, 1983 : 263) et des actes de médiation (réparations, reformulations), et en particulier par une évaluation qu'il exprime au cours de l'effectuation de la tâche ou lorsqu'elle est achevée ; il peut sanctionner le résultat de la tâche par une note.

Même si les rôles ne sont pas figés durant l'interaction, lorsqu'ils s'intervertissent et que l'« interaction didactique devient « conversation » » (Cicurel, 2011b : 46), l'enseignant voit son rôle menacé (*op. cit.* : 28) :

Paradoxalement, lorsque le cours de langue devient communicatif (et à cet égard est une réussite) il constitue une menace pour le format didactique. (Cicurel, 2013 : 24)

Ceux qui ont le statut d'apprenants peuvent alors être déstabilisés, lorsqu'ils investissent un rôle qui n'est habituellement pas le leur. La tâche à laquelle nous nous sommes intéressé a ainsi pour particularité d'inverser la communication didactique car ce n'est plus l'enseignant c'est-à-dire « celui qui se trouve avoir un plus grand savoir langagier » (*op. cit.* : 21) qui s'institue comme participant expert et guide l'autre, mais l'apprenant qui fait la démonstration de son expertise en expliquant une procédure instrumentale. Cette inversion, perturbe parfois les participants car elle les amène à endosser des rôles inhabituels. Il apparaît toutefois que ces moments interactionnels se présentent comme atypiques. Afin de voir comment la tâche proposée modifie le format didactique, nos analyses prendront appui sur l'unité interactionnelle de l'échange que Sinclair et Coulthard ont mis en avant lors d'observations de cours d'anglais (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Cambra Giné, 2003 : 112, Cicurel, 2011b : 34) : ils « ont mis en évidence la récurrence en classe d'un échange dont la structure est ternaire :

Sollicitation (du professeur)

Réponse (de l'apprenant)

Réaction (du professeur) » (Cicurel, 2011b : 34)

Cette unité interactionnelle correspond à l'organisation séquentielle dont rend compte Mondada (1995 : 67-72), la structure IRE (Initiation-Réponse-Évaluation). Il s'agit d'une séquence conversationnelle ternaire, plus complexe que la paire adjacente, qui peut aussi être étendue par des séquences insérées, dites transversales. La classe de langue présente donc des caractéristiques interactionnelles :

Un des traits marquants est que le déroulement de l'interaction est prédéfini, routinisé et figé, dominé par les explications et les sollicitations du professeur, qui exerce son contrôle sur l'activité discursive de ces élèves au moyen d'actes directifs, et tout particulièrement le questionnement. (Cambra Giné, 2003 : 112)

Dans ce type d'échanges interactionnels, les participants « n'ont que des occasions limitées de participation » (Cambra Giné, 2003 : 112) et « l'évaluation ne porte pas sur l'adéquation de la production à la situation » (*op. cit.* : 113) mais sur une réponse plus ou moins attendue par l'enseignant. Généralement, la gestion de la parole et le choix des thèmes sont du ressort de l'enseignant et même s'il arrive que l'échange se complexifie, ce ne sont que des

détours « l'enjeu étant de parvenir au but d'accomplissement des actes prévus par le professeur » (*op. cit.* : 114).

Lorsqu'il s'agit d'analyser une tâche, à la suite des travaux de Seedhouse (2005), il est nécessaire de distinguer ce qu'il est demandé de faire (*task-as-workplan*), que nous appellerons consigne, de ce qui est en train de s'accomplir (*task-in-progress*). Nous différencions la consigne d'un exercice, de la consigne d'une tâche, par la conception de l'action qui est adoptée. Dans le CECRL, la notion d'action suggère de considérer l'apprenant « comme un acteur social œuvrant dans différents domaines » (Coste, 2010 : 499) et les « tâches peuvent mobiliser et combiner divers ordres d'activités, langagières et non langagières. » (*ibid.*). L'action se caractérise donc à la fois par les activités langagières et par les activités non langagières qui la constitue. Les activités langagières « sont analysables en termes de réalisation/compréhension d'actes de langage (remercier, demander une information, protester, etc.) et de genres (conférence, éditorial, débat, etc.) » (*op. cit.* : 500) et sont enchâssées dans des activités non langagières qui impliquent davantage le corps (se déplacer) et l'environnement matériel (manipuler des objets). Ainsi il est important d'identifier clairement ce que l'auteur de la consigne entend par action :

« Faire » un exercice relève bien de l'action, mais les activités (langagières et autres) qui s'y trouvent sollicitées sont clairement moins diversifiées que celles requises pour des tâches plus complexes. (Coste, 2010 : 502).

Nous avons analysé la tâche en train de s'accomplir dans et par l'interaction, en observant les modifications de la structure ternaire des échanges. La particularité de la tâche proposée est qu'elle s'inscrit dans une conception large de l'action ; elle ne se limite pas à des actes verbaux ou co-verbaux, elle est multisensorielle et implique l'individu dans un environnement de façon holistique. En ce sens notre conception de l'action nous rapproche de la théorie de l'éfaction ou théorie des savoirs incorporés (Varela, 1993) qui place le corps au centre de l'appropriation des connaissances :

La théorie de l'éfaction, tout en s'inscrivant dans le prolongement du socio-constructivisme, y ajoute deux éléments fondamentaux : la place du corps dans l'apprentissage et l'émergence des 'savoirs' en co-construction avec le milieu. En effet, dans cette théorie, les connaissances 'émergent' à travers un réseau de perceptions guidées par l'action de la personne qui apprend, et ces actions sont elles-mêmes guidées par des expériences sensorimotrices (Soulaine, 2014 : 3)

Nous nous demanderons comment le participant s'engage dans la tâche et quelles ressources il mobilise (ressources verbales, co-verbales, objets, etc.). En nous inspirant des propositions de Guichon et Nicolaev (2011 : 66) pour évaluer une tâche d'interaction orale, nous prendrons en considération :

- le matériau langagier (input) fourni en amont de la tâche
- les conditions de réalisation de la tâche et en particulier la posture énonciative induite par la tâche : En effet, il est possible de distinguer un contrat de vérité (il est demandé à l'apprenant d'exprimer son point de vue personnel) ou, à la suite de Cicurel (2002a), un contrat de fiction (un rôle ou un point de vue fictif est imposé à l'apprenant)
- la production langagière attendue, la nature discursive induite par la tâche (argumentative ou narrative) (Guichon, Nicolaev, 2011 : 66-67)

Il a déjà été montré que ce qui est spécifique à un cours de langue, c'est que l'enseignant engage ponctuellement l'apprenant dans un contrat de fiction (Cicurel, 2002a : 184 ; Cicurel, 2002b : 147) pour l'inciter à communiquer comme s'il était dans divers environnements socioculturels tout en restant dans l'environnement physique de la classe ; ainsi au cadre primaire (Goffman, 1991[1974]). de la situation institutionnelle, se superpose un cadre secondaire. Il s'agit de faire vivre la langue dans un cadre proche de la dramaturgie et distinct du cadre primaire. La mise en place de ce cadre permet ainsi de créer, de façon fictive, divers environnements du monde extérieur à l'institution. Le cadre matériel de la salle de classe reste le même mais les apprenants sont invités à s'approprier une situation proposée par l'enseignant pour dialoguer dans ce cadre fictif. Toutefois ces tâches dans lesquelles les apprenants interagissent dans des situations imaginées ne semblent pas favorables à la production d'un langage fluide ou complexe (Guichon, Nicolaev, 2011, 71).

Dans les activités mises en place dans les différents contrats (de vérité ou de fiction) l'apprenant s'exprime en tant qu'apprenant, en tant qu'acteur social fictif (personnage d'un jeu de rôle ou de théâtre) mais aussi en tant qu'individu socialement et culturellement construit (débat, simulation). La classe, est donc un lieu d'expression du « soi » (Cicurel, 2013 : 19), aussi bien pour l'enseignant que pour les apprenants. Dans ce sens, Cicurel propose de considérer chaque participant comme un individu avec une identité qui s'articule autour de trois éléments : le *genre*, le *soi* et les *situations* (Cicurel, 2013 : 31). Le *genre* correspond à un rôle (d'enseignant ou d'apprenant), avec des gestes et des pratiques communes. L'individu agit en

fonction de ce rôle qui exige de lui un comportement attendu même si « les cultures éducatives dans leur diversité vont chacune à leur manière innover ces pratiques et les différencier » (Cicurel, 2013 : 31). Il agit aussi en fonction de sa personne (le *soi*) et de la *situation*. Cette conception de l'identité comme un processus, une construction toujours en mouvement qui se joue dans l'interaction sociale et s'actualise en permanence, entre en résonance, dans notre recherche, avec le concept d'identité numérique et la problématique du soi en ligne (Denouel, 2011). Il s'agit alors, pour l'enseignant comme pour le chercheur, de se demander comment permettre à une personne, dans le cadre contraignant de la salle de classe, d'agir en tant qu'acteur social. Alors que les travaux de Cicurel sur l'agir professoral « pose la question de la liberté d'action d'un professeur » (Cicurel, 2013 : 30), nous nous interrogeons sur la liberté d'action de l'apprenant : « il faut se poser la question des moyens dont il dispose pour le faire » (Cicurel, 2013 : 30). Quel espace d'action lui est-il offert en classe ? Et quelles ressources mobilise-t-il ? En quoi la tâche proposée favorise-t-elle l'expression de soi ? Il s'agit d'analyser l'engagement des participants en tant que personne : lorsque la situation l'« encourage à tenir un discours où la subjectivité peut jouer un rôle important » (Cicurel, 2013 : 26) et qu'il fait appel à son imagination, à des anecdotes, à son expérience personnelle, à une théâtralisation, à un registre affectif, etc.

2.4. L'explication de procédure comme activité multimodale, distribuée et située

En portant notre intérêt sur un projet filmique qui consiste pour l'apprenant à se mettre en scène dans l'intention de transmettre une procédure, nous avons choisi de documenter la pratique d'explication en adoptant un point de vue pragmatique. Nous n'envisageons pas d'emblée l'explication comme un genre de discours présentant des caractéristiques formelles spécifiques mais bien comme une activité sociale, c'est-à-dire un ensemble d'interactions impliquant des personnes présentes dans un espace tangible, perceptible par tous les sens. Néanmoins, il nous est apparu pertinent d'ancrer notre travail dans ce cadre d'analyse et de présenter les principaux travaux qui ont participé jusque-là à une meilleure compréhension de cette activité, en particulier dans l'enseignement apprentissage des langues.

2.4.1. L'explication, comme objet d'analyse interdisciplinaire

S'intéresser à l'explication en sciences du langage présente un certain intérêt dans le sens où « il n'existe pas de consensus quant à la définition de l'explication dans les études discursives de l'explication. » (Fasel Lauzon, 2009 : 22). Ce phénomène intéresse aussi d'autres disciplines comme les sciences de l'éducation, la psychologie ou la logique et la plupart des travaux présentent une typologie, proposent une définition ou mettent au jour l'organisation interne des séquences explicatives.

Les chercheurs ont d'abord envisagé l'explication de façon générale et un bref état de l'art¹⁰³ témoigne de la complexité du phénomène mais surtout de la diversité des approches :

L'explication apparaît comme un phénomène différent selon les auteurs : une modalité du raisonnement, une façon d'(inter)agir ou une activité discursive, un genre ou une séquence discursive... (Hudelot, 2008 : 2).

Cette multiplicité des approches complique son étude mais le dialogue entre ces disciplines a conduit à un certain consensus. Ainsi, d'un point de vue conceptuel, l'explication s'organiserait autour d'un phénomène ou un comportement à expliquer (explanandum) et d'un

¹⁰³ Pour un autre état de l'art détaillé sur l'explication en sciences humaines, nous renvoyons aussi le lecteur vers la thèse de Virginie Fasel Lauzon soutenue à l'Université de Neuchâtel en 2009.

phénomène expliquant (explanans) (Hempel, 1966). Grize, en sémiologie, propose, dans ce sens, une conception large de cette activité :

« Expliquer », dans la quasi-totalité de ses acceptions usuelles, c'est faire comprendre quelque phénomène ou quelque événement, c'est modifier chez soi ou chez les autres un état de connaissances et, même si la plupart du temps l'explication passe par un discours, elle ne s'y réduit certainement pas. (Grize, 1981 : 2)

De même, en psychologie cognitive, du côté de l'Intelligence Artificielle, dans l'analyse des systèmes experts, Baker et al. (1994) appréhendent l'explication comme :

[...] un ensemble d'actes communicatifs qui font comprendre quelque chose à quelqu'un (Baker & al., 1994 : 6)

Dans le même domaine, pour Bruxelles et De Gaulmyn (2000),

[...] « expliquer est une activité verbale discursive qui vise à transformer, au moyen de procédés variables et selon divers processus, l'état problématique relatif à un domaine de connaissances d'un sujet (ou de plusieurs sujets) en un état non problématique de l'aveu du sujet lui-même » (Bruxelles & de Gaulmyn, 2000 : 50)

On voit donc ici tout l'intérêt d'analyser cette pratique sociale qui présente un caractère éminemment didactique. Les travaux de Chi et coll. (1989), qui portent sur l'étude des « auto-explications » (*self explanations*) et le modèle de Shanck (1986) qui précise le caractère construit de l'explication comme description de la réalité, présentés par Karsenty (1996 : 335-338) montrent bien l'intérêt d'analyser ce phénomène lorsque l'apprenant s'y engage. Ils permettent à la psychologie cognitive d'envisager l'explication comme « un processus d'ajustement contextuel » (Karsenty, 1996 : 341) et de « considérer l'explication comme l'expression d'une *appropriation* de l'information nouvelle » (Karsenty, 1996 : 342). Nous reconnaissons le caractère pertinent de ces analyses et leur intérêt dans le milieu éducatif, mais nous nous en écartons néanmoins car le contexte est cognitif et par nature inobservable. Nous retenons toutefois que l'individu doit « apprendre à expliquer et expliquer pour comprendre » (De Gaulmyn, 1986 : 119).

Plusieurs travaux font état de trois types d'explications repérables grâce à une question implicite que pourrait poser un locuteur imaginaire : les explications répondant à la question « pourquoi » se distingueraient donc de celles répondant à la question « qu'est-ce que » et de

celles répondant à la question « comment » (Grize, 1981 ; Moirand, 1997 ; Fasel Lauzon, 2009) :

Toute transmission de connaissances découle des questions que l'on imagine chez les destinataires, que celles-ci soient ou non effectivement posées par le médiateur. Ainsi la demande d'explication (réelle ou supposée) s'actualise sous des formes variées, y compris par la présence du verbe expliquer (Moirand, 1997 : 40)

Il en découle que l'explication doit être envisagée par rapport à l'objet à expliquer :

'An explanation' can't be defined without reference to the thing it's meant to be explaining¹⁰⁴ (Antaki, 1994: 2)

La nature, ou le sujet (*topic*) de l'explanandum aurait donc une grande influence sur l'explication en elle-même:

Les fonctions de l'explication paraissent ainsi étroitement liées à la nature des savoirs transmis mais aussi aux domaines scientifiques et techniques impliqués. (Moirand, 1997 : 41).

Une des particularités de notre corpus réside dans le fait qu'il documente un type d'explication, répondant à la question « comment », qui présente un intérêt dans l'enseignement/apprentissage des langues mais qui a pourtant été peu étudié en didactique du français.

2.4.2. L'explication comme activité collective contextualisée

Si l'explication a d'abord été appréhendée de façon conceptuelle (Grize, 1981), elle a ensuite été étudiée dans des documents écrits (Moirand, 1997 ; Adam, 2001a) puis dans des séquences conversationnelles transcrites à partir d'enregistrements audio ou audiovisuels (de Gaulmyn, 1986 ; Baker & al., 1994 ; Bruxelles & de Gaulmyn, 2000 ; Filliettaz, 2007 ; Fasel Lauzon, 2009 ; Kupetz, 2011). Ces recherches qui décrivent la pratique de l'explication dans l'interaction montrent qu'elle doit être étudiée comme une activité à la fois collective et contextualisée, mais présentent toutefois des conceptions différentes du contexte. Certaines prennent uniquement appui sur l'analyse des interactions verbales et ont une approche verbo-

¹⁰⁴ Traduction : une « explication » ne peut pas être définie sans référence à la chose qu'elle est censée expliquer

centrée de cette pratique (De Gaulmyn, 1986 ; Gülich, 1990 ; Baker & al., 1994 ; Bruxelles & de Gaulmyn, 2000 ; Fasel Lauzon, 2009) et montrent que l'explication se co-construit dans et par l'interaction :

L'explication humaine est souvent co-construite, c'est à dire résulte d'une série d'ajustements sur plusieurs échanges entre l'expliqueur et l'expliqué (Baker, 1992, Karsenty & Brézillon, 1995). (Karsenty, 1996 : 329)

Baker et al. considèrent cette pratique « comme un phénomène émergent d'un dialogue coopératif et qu'un des moyens privilégiés de faire émerger des explications est le processus que nous appelons la 'négociation' ». (Baker & al., 1994 : 12). Leurs travaux vont dans le sens de ce qu'avance Gülich.

L'explication n'apparaît pas comme l'acte d'un seul locuteur, mais comme un processus interactif, où les participants accomplissent une tâche conversationnelle par un effort commun. (Gülich 1990-1991 : 101/357).

Parmi ces recherches dans lesquelles l'explication est envisagée comme le produit d'un ajustement constant entre les participants, certaines ont mis en évidence une structure ternaire dans la séquentialité des échanges (de Gaulmyn, 1986 : 124, Gülich 1990 ; Fasel Lauzon, 2009 : 30 et 133) :

1) Une ouverture, qui contient la problématisation, la constitution de l'objet à expliquer (ou *explanandum*) ;

2) Un noyau, qui contient la résolution du problème, parfois appelé 'l'explication proprement dite' (ou *explanans*).

3) Une clôture, qui prend la forme d'une marque de réception ou de ratification de l'explication.

Dans la dernière recherche sur les explications en classe de langue (Fasel Lauzon, 2009), les séquences identifiées dans les données ont été décrites de la manière schématique suivante :

- 1) Ouverture
 - a) Thématization de l'objet à expliquer
 - b) Demande d'explication
- 2) Noyau ('explication proprement dite')

3) Clôture

a) Réception

b) Transition

Et il apparaît aussi, que la « grande majorité des explications prend une forme dialogale tripartite similaire aux séquences qui ont déjà été décrites dans la littérature. » (Fasel Lauzon, 2009 : 133).

Les recherches sur l'explication s'orientent aujourd'hui davantage vers la prise en compte de l'environnement et s'intéressent donc à l'action située dans un contexte interactionnel précis. Il s'agit de comprendre comment des acteurs s'engagent dans l'activité en décrivant les ressources qu'ils utilisent et leur articulation.

2.4.3. L'explication, comme activité située dans un contexte institutionnel d'enseignement-apprentissage

De récentes recherches sur l'explication, s'intéressent au phénomène dans une approche interactionnelle située en contexte d'enseignement-apprentissage (Fasel Lauzon, 2009 ; Spreckels, 2009 ; Kupetz, 2011). Des séquences explicatives sont repérées et analysées dans des situations de classe. L'explication est y envisagée d'un point de vue émiq ue et situé mais peu d'études prennent appui sur un corpus francophone (De Gaulmyn, 1986 ; Fasel Lauzon, 2009) et parmi les recherches du monde anglophone, la plupart porte sur les explications des enseignants (Seedhouse, 2009 ; Appel, 2009 ; Seedhouse & Almutairi, 2009 ; Koole, 2009, 2010). Divers types d'explications émergent dans ce contexte spécifique et l'explication y est généralement appréhendée dans sa définition large ; celle-ci est considérée comme un phénomène conversationnel repérable par un langage métadiscursif (présence des logonymes expliquer ou explication) (Dalton-Puffer, 2007 : 157 ; Fasel Lauzon, 2009) et/ou des propriétés spécifiques (ouverture, noyau, clôture). Pour Fillettaz, il est « incorrect de considérer la présence de ces marques linguistiques (celles des expressions métadiscursives comme par exemple « je vous explique ») comme une condition nécessaire à l'émergence des explications » (Fillettaz, 2008 : 91). Lorsqu'on s'intéresse à l'explication dans un sens large, en classe de langue, on remarque que :

L'objet associé au verbe expliquer (son complément) est souvent un objet de nature langagière ou discursive, c'est-à-dire un mot de vocabulaire, une expression ou un segment de discours. Dans un plus petit nombre de cas, l'objet désigne une situation, une action ou un événement. » (Fasel Lauzon, 2009 : 334)

Il semblerait donc qu'en classe de langue (il s'agit d'une classe de FLE dans la recherche en référence), les participants s'engagent essentiellement dans des explications métadiscursives. L'approche située de l'activité didactique présente donc des résultats intéressants mais elle est traditionnellement centrée sur l'analyse du langage verbal (de Saint Georges, 2008a : 118-119 ; Mondada, 2009 : 26-27). Parmi ces recherches, celle de Kupetz qui analyse comment un apprenant en langue, accomplit l'activité et utilise un ensemble de ressources multimodales finement coordonnées et en collaboration avec d'autres participants a particulièrement attiré notre attention :

As mentioned above, in previous studies on explanations, the role of i) the establishment of an interaction space through body positioning, and ii) recipients' reactions such as backchannel signals, has been stressed (e.g. Stukenbrock, 2009a; Harren, 2009). This study reveals that the deployment of resources of enduring materiality, such as the incorporation of sketches, needs to be analyzed, too, as it is decisive to understand the activity in its holistic gestalt.¹⁰⁵ (Kupetz, 2011 : 124)

Dans cette recherche, menée dans le contexte d'un cours de géographie en langue cible, les apprenants développent des explications grâce à un ensemble d'actions verbales, paraverbales, kinésiques et manuelles impliquant aussi des objets matériels présents dans la salle (un tableau, un feutre, un vidéoprojecteur). C'est dans cette approche que nous souhaitons mener nos analyses. Il s'agit de prendre en compte la coordination d'un réseau de ressources multimodales, mobilisées par les apprenants lorsqu'il s'agit d'expliquer une procédure. Dans notre recherche, nous entendons voir comment des adultes en formation linguistique, mobilisent et coordonnent diverses ressources en fonction de l'environnement dans lequel ils se situent et comment, en retour, les ressources offertes par l'environnement, modifient leur compétence à expliquer.

¹⁰⁵ Traduction : Comme mentionné ci-dessus, dans de précédentes études sur les explications, le rôle de i) la création d'un espace d'interaction par le positionnement du corps et ii) les réactions des receveurs telles que les signaux en dérivation, a été souligné (par exemple Stukenbrock, 2009a; Harren, 2009). Cette étude révèle que le déploiement de ressources d'une matérialité durable, telles que l'incorporation de croquis, doit également être analysé, car il est essentiel de comprendre l'activité dans sa gestalt holistique

2.4.4. L'explication de procédure comme activité multimodale

L'explication en « comment », qui correspond à « enseigner » dans la typologie de Grize (1981), a paradoxalement été très peu étudiée dans le contexte de la salle de classe. Plus généralement, ce type d'explication n'a pas fait l'objet de nombreux travaux de recherche en linguistique :

Les textes procéduraux sont : (a) les moins enseignés, (b) souvent inefficaces et (c) parmi les moins étudiés et les moins modélisés » (Heurley, 1994, p. 6)

Pourtant, ce type d'explication est non seulement fréquent dans la vie quotidienne mais aussi dans de nombreuses interactions de la vie professionnelle. Quelques chercheurs s'y sont néanmoins intéressés (Adam, 2001a ; Filliettaz, 2007 ; De Saint-Georges, 2008a). En 2001, par exemple, un numéro de la revue *Langages* proposait de faire le point sur ces « textes qui prescrivent des actions » (Garcia-Debanc, 2001 : 3) dans une ouverture pluri-disciplinaire qui rassemble des linguistes, des psycholinguistes et des spécialistes de génération automatique de textes. Si la plupart des travaux visent à mettre au jour des invariants à partir de l'observation de corpus écrits, certains, plus rares, fondent leurs analyses sur l'enregistrement de corpus oraux. Nous souhaitons, ici, présenter quelques-unes des caractéristiques qui ont été mises au jour. Afin de réaliser un court état de l'art pour présenter les questions principales qui restent aujourd'hui en suspens, nous nous appuierons essentiellement sur des recherches fondées sur l'analyse de corpus écrits. Il s'agit de « de textes jusqu'ici forts peu étudiés scientifiquement, alors qu'ils jouent un rôle important dans la vie quotidienne et dans le monde industriel » (Garcia-Debanc, 2001 : 8). Les textes « qui disent ou conseillent de ou comment faire pour » sont difficiles à classer et à nommer, et leur terminologie présente encore de grands flottements :

Les étiquettes choisies pour désigner la « famille » de textes qui nous retient - textes régulateurs (Mortara Garavelli 1988), procéduraux (comme les auteurs du présent numéro de Langages et Longacre 1982), programmeurs (Greimas 1983), instructionnels-prescriptifs (Werlich 1975), injonctifs instructionnels (Adam 1987), textes de conseil (Luger 1995) ou encore le recettal (Qamar 1996) - sont-elles synonymes ? (Adam, 2001a : 11)

Cette catégorie regroupe un grand nombre de textes aussi divers que les modes d'emploi, les recettes de cuisine, les notices de montage, les leçons, les horoscopes, les posologies de médicaments, les topo-guides, les manuels d'utilisation de logiciels, les règles du jeu mais aussi

les sermons, les contrats, les règlements, les consignes pour des opérateurs dans l'industrie ou instructions d'urgence pour les conducteurs de trains, etc. Ils présentent presque autant de caractéristiques communes que de différences linguistiques. Il est donc difficile de les modéliser mais il apparaît pertinent de les étudier indépendamment pour comprendre leur fonctionnement. Adam, qui a finalement limité ses observations aux recettes de cuisine et aux notices de montage, classe ces textes qui incitent à l'action sous le terme de genres procéduraux :

On peut considérer toutes ces formes discursives comme des genres, dans la mesure où elles relèvent de « sphères de l'activité humaine » qui, comme le dit Bakhtine, ont élaboré, dans le cours de leur développement et de leur complexification, des formes génériques qui vont se différenciant, se complexifiant et se multipliant. (Adam, [1992] 2001 : 229)

L'explication procédurale est parfois considérée comme un genre mais aussi comme une conduite discursive ou un type de séquences discursive. Certains chercheurs ont été amenés à penser que « ce genre d'explication relève en fait du code descriptif (description de savoir-faire procéduraux) » (Moirand, 1997 : 40), d'autres qu'il s'apparente au récit (Greimas, 1983 ; Bouchard, 1991), ou qu'il s'inscrit dans un continuum allant du récit à la description (Adam, 1992 : 95-100 ; Adam, 2001b : 12). Pourtant, ces textes présentent aussi des caractéristiques qui leur sont propres :

Ces textes sont résolument factuels et ils visent tous une finalité pratique. Ils sont destinés à faciliter et à guider la réalisation d'une tâche ou macro-action du sujet qui le souhaite ou est chargé de l'accomplir [...] Des connaissances du monde, des scripts, un lexique et une certaine phraséologie sont donc partagés. (Adam, [1992], 2011 : 227)

Ainsi, dans cette approche discursive, l'explication de procédure présente quelques caractéristiques linguistiques :

- présence massive de prédicats actionnels (ne pas renverser, remuez, vous vous lèverez etc.). Ces actions sont soit à l'infinitif, à l'impératif, au futur ou au présent (Adam, 2001b : 28);
- présence d'organismes et d'adverbes temporels et/ou locatifs. Peu de connecteurs argumentatifs et très peu de concessifs;
- le sujet de l'énonciation est souvent effacé, impersonnel;
- les énoncés sont adressés à un sujet / pronom personnel de deuxième personne

- homogénéité pragmatico-sémantique et même scripto-visuelle. (Adam, 2001b : 12-13)

Adam distingue clairement la recette, des textes injonctifs ou de conseil, car elle présente une planification régulière :

Les recettes de cuisine comportent une très forte caractérisation planifiée : ingrédients et préparation constituent au moins les deux parties indispensables, une photographie (composante iconique) vient généralement compléter le texte et présenter ainsi la réalisation potentielle du tout. (Adam, 2001b : 19)

et dont :

L'algorithme de transformation est le suivant : une suite ordonnée d'opérations permet de passer d'un état initial (ensemble d'ingrédients divers ou d'éléments épars) à un état final (tout achevé). (Adam, 2001b : 22)

Ainsi, pour lui,

Un tel processus correspond à une structure descriptive dans laquelle le programmatif introduit un mouvement : [a] n'est obtenu que si l'on opère sur [b] une série d'actes [c]. (Adam, 2001b : 22)

Cette distinction nous semble nécessaire car, en ce qui concerne les tutoriels vidéo, qui sont des documents procéduraux, entendus dans ce sens, ceux-ci visent un résultat annoncé et attendu par la communauté de pratique. Ainsi, du point de vue de la linguistique, de nombreux chercheurs préfèrent aujourd'hui parler de discours explicatifs ou procéduraux. Pour certains, l'explication se situe même à l'interface entre le discours et l'action (Filliettaz & al., 2008). Nous pensons que l'étude de ce type d'explications, *in situ*, et dans différents environnements écologiques, mettra alors en relation données interactionnelles et données linguistiques.

L'explication procédurale est un phénomène situé et, nous pensons qu'il est utile, pour l'étudier, d'adopter une approche interdisciplinaire. Dans cette démarche, les travaux issus de la psychologie de l'apprentissage, de la psycholinguistique et de l'ergonomie nous semblent pertinents. Dans ces disciplines, des chercheurs s'intéressent à ce type d'explication et à son fonctionnement. La plupart des recherches portent sur la structure ou la compréhension des textes procéduraux et d'autres mettent le focus sur l'explication en interaction lors de conversation en face-à-face (Mazur-Palandre & Lund, 2012). L'explication procédurale est alors considérée comme un processus interactionnel qui n'est pas exclusivement verbal :

Le fonctionnement d'un texte procédural écrit peut être défini comme le processus par lequel le langage est utilisé par un auteur en vue de permettre à un ou plusieurs utilisateurs d'acquiescer et/ou d'exécuter une procédure donnée. Ce processus est assimilable à une action sociale réalisée collectivement (joint action au sens de Clark, 1996), orientée vers un but, dans laquelle le langage joue un rôle important mais non exclusif. (Heurley, 2001 : 64)

Dans ce processus, de nombreux chercheurs mettent en avant l'importance de la multimodalité et du contexte (Vermersch, 1985 ; Heurley, 2001 ; Coletta, 2005 ; Mazur-Palandre & Lund, 2012). Heurley considère le phénomène comme « un processus social, bipolaire et situé » (2001 : 64) et « médiatisé par un texte » (1997 dans 2001 : 65). Le processus implique au moins deux personnes qui partagent un environnement commun ; dans un pôle, la personne qui a écrit le texte et dans l'autre, celle qui le lit et l'utilise. Dans le premier pôle, l'auteur doit surmonter plusieurs difficultés :

Pour l'auteur, l'un des principaux problèmes est de « se mettre à la place de » l'utilisateur pour identifier ses besoins et tenter d'y répondre de la manière la plus appropriée. (Heurley, 2001 : 66)

Il doit indiquer un maximum d'actions ordonnées et précises pour guider l'utilisateur à réaliser une tâche tout en respectant une forte contrainte de linéarisation et de surface, induite par le support. Nous remarquons que l'usage de la vidéo permet d'évacuer cette contrainte et de transmettre, de façon multimodale, des informations présentées dans un environnement visuellement partagé.

Dans le pôle utilisation, la compréhension des discours procéduraux entraîne un traitement cognitif spécifique : « La compréhension des instructions inclut deux sous-processus : la construction préalable d'une représentation de la situation et l'élaboration d'un plan d'action » (Garcia-Debanco, 2001 : 6). Dans ce traitement, la disposition de l'environnement dans lequel les actions vont s'accomplir semble essentielle pour la réussite de la tâche : « le contexte de production, l'environnement, la situation de communication etc. peuvent influencer les gestes tout comme ils influencent les choix linguistiques » (Mazur-Palandre & Lund, 2012 : 1625). Si cet environnement n'est pas adapté à la réalisation des actions, il sera alors difficile de construire un plan d'action :

« Pour l'utilisateur, la principale difficulté intervient dès lors qu'une des étapes de la procédure à exécuter ne peut l'être pour une raison quelconque » (Heurley, 2001 : 66).

Lorsqu'une personne s'engage dans une explication orale, dans quelle mesure l'environnement participe à l'élaboration d'un plan d'action ?

Souvent, la compréhension d'un texte est analysée dans un environnement aménagé pour faciliter la réalisation de la tâche comme, par exemple, un atelier de cuisine d'un centre de formation (Vermersch, 1985). Nous pouvons alors nous demander ce qu'il se passe quand la tâche est réalisée dans une salle de classe, et quand les énoncés renvoient l'utilisateur à des objets qui ne sont pas visuellement disponibles. La compréhension des documents procéduraux offre une particularité qui n'est pas souvent exploitée dans l'enseignement et qui a été bien mise en avant par la psychologie cognitive. Ces discours qui proposent des actions à réaliser impliquent une mise en mouvement. Les documents procéduraux sont catégorisés comme des « textes orientés vers l'action » (Heurley, 2001 : 64). Ils sont lus lors de l'exécution d'actions, ils sont donc accompagnés de tirets, de schémas, de dessins ou de photo qui soulignent les étapes essentielles pour faciliter la lecture. Il est donc facile d'en évaluer leur compréhension puisque le langage doit normalement susciter chez l'utilisateur un enchaînement d'actions :

L'étude de ces processus est rendue difficile du fait que l'utilisation d'un document procédural ne se réduit pas à une simple activité de lecture mais constitue une activité complexe et composite qui nécessite l'intervention d'au moins trois types de traitements : langagiers, cognitifs et moteurs (Heurley, 1994 ; Richard, 1990). (Garnier, Gombert, Fayol, 2001 : 47)

La lecture d'un texte procédural met donc l'utilisateur en mouvement. Ce dernier accomplit alors des déplacements, des manipulations en lien avec un environnement tangible. Vermersch parle alors d'atomisation de l'action : « L'essentiel repose sur le morcellement des instructions en actions matérielles très petites » (1985 : 170). La réponse n'est pas verbale mais actionnelle et parfois multimodale. Après la lecture du texte, le lecteur réagit en effectuant une action motrice, et le plus souvent manuelle, en interaction avec l'environnement tangible.

Ces travaux montrent bien le caractère multimodal de ce type d'explication et nous ont conforté dans notre projet de recherche. En ce sens, ce projet se rapproche davantage de travaux qui envisagent l'explication procédurale sur le terrain de la formation professionnelle de manière ethnographique. Nous nous référons ici aux analyses menées par Filliettaz (2007 : 158) qui montrent l'importance des perceptions multisensorielles lors du phénomène dans la relation entre le formateur et les apprentis ainsi qu'à celles de De Saint George (2008a : 117 et 181) qui donnent à voir de manière longitudinale comment un formateur déploie, dans différentes situations et à différents moments, l'explication dans les interactions qui ont lieu dans le cadre

d'un atelier de mécanique générale. Ces deux recherches qui envisagent le contexte dans une multimodalité forte ont largement contribué à la conduite de nos analyses, même si dans ces travaux, l'activité d'explication est surtout accomplie par l'enseignant/formateur.

2.5. Bilan du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons montré en nous intéressant d'abord au renouvellement des usages sociaux de la caméra et en présentant un état de l'art des pratiques vidéo en contexte de formation qu'une fracture se creuse entre les pratiques filmiques des apprenants en dehors des institutions, dans leur vie quotidienne, et les activités proposées en classe. Mises à part, quelques études de cas, peu de recherches en didactique des langues s'intéressent aujourd'hui à l'utilisation de la caméra dans les activités de production orale alors que différentes pratiques filmiques sont attestées dans de nombreux domaines de la vie sociale et que la caméra devient un instrument de construction identitaire et de performance, en particulier chez les jeunes. C'est d'ailleurs auprès de ce public, et dans le courant de recherche sur les littératies multimodales que le processus de production filmique en classe de langue commence à se constituer en objet de recherche. Dans ces travaux, si l'approche ethnographique est privilégiée, nous pouvons toutefois regretter qu'elle ne soit pas soutenue par des analyses davantage microsociologiques d'enregistrements audiovisuels des situations d'interaction. En revanche, le domaine de la communication multimodale médiée propose une approche davantage située et instrumentée mais porte principalement son regard analytique sur les interactions à distance. Les activités filmées de production orale et enregistrées dans ce contexte n'ayant donc jamais encore fait l'objet d'analyses, nous avons choisi de nous appuyer sur le cadre analytique de l'action situé et distribuée afin d'étudier le processus de transformation des cadres (Goffman, 1991 [1974]) de participation et d'expérience, dans une approche résolument multimodale, c'est-à-dire en prenant en compte les mouvements des corps et les objets manipulés dans l'accomplissement de différentes activités dans lesquelles sont engagées les apprenants tout au long du projet filmique. Cette recherche s'inscrit donc dans une approche praxéologique de la vidéo telle que la propose Mondada (2006). Ainsi focalisant notre attention sur les actions et les interactions constituantes de ces activités, nous proposons de mettre au jour les différentes ressources mobilisées par les participants pour expliquer une procédure dans trois cadres particuliers identifiés au cours du projet dans une approche longitudinale.

CHAPITRE 3 : ÉTUDIER DES PRATIQUES MULTIMODALES DANS UNE APPROCHE SITUÉE ET LONGITUDINALE

Notre recherche s'intéresse à l'analyse d'activités d'explication de procédures et de pratiques vidéo effectives en classe de langue. Il s'agit de mettre au jour quelques éléments pour comprendre comment, *in situ*, les membres s'organisent afin de mener à bien ces activités collectives et par là, saisir le lien entre pratique vidéo, appropriation de la langue, et multimodalité de la communication. Une des premières difficultés en tant que chercheur, réside dans l'accès à ce type d'activités :

Key issues become how to establish access to sites where video is being used and how to identify video practices, focus on them, capture them, and understand them¹⁰⁶. (Broth, Laurier & Mondada, 2014 : 14).

En effet, même si aujourd'hui nous sommes devenus « des touristes du quotidien » (Gunthert, 2014 : 3), les pratiques filmiques ne sont pas habituelles dans les classes de langue et encore moins dans les formations linguistiques des adultes migrants dans lesquelles les activités sont encore fortement centrées sur l'appropriation de l'écrit (Vadot, 2017 : 393). En ce sens, notre recherche qui a été menée sur un terrain relevant de la « formation tout au long de la vie », avec des adultes immigrées salariées de l'aide à domicile, fait preuve d'une certaine originalité.

Analyser l'explication de procédure instrumentale et s'intéresser au rôle de la caméra dans la construction de cette forme d'explication dans ce contexte de formation, sont deux orientations de recherche qui ont émergé dans une démarche de terrain. Néanmoins, le terrain que nous avons choisi d'investir n'est pas un objet en soi mais plutôt « un réseau d'interactions humaines et sociales, fréquenté et transformé par le chercheur, qui en fait partie de façon récursive » (Blanchet, 2014 : 13). Notre approche ethnographique est donc résolument ancrée dans un environnement humain multisensoriel :

Se donner pour objectif de travailler ethnographiquement, c'est avant tout s'imposer d'aller « sur le terrain ». Sortir de son bureau, de ses bouquins et de son confort. Aller voir comment ça se passe, se frotter aux gens, leur parler. (Winkin, 2001 : 280)

¹⁰⁶ Traduction : Les questions clés deviennent comment établir l'accès aux sites où la vidéo est utilisée et comment identifier les pratiques vidéo, se concentrer sur elles, les capturer et les comprendre.

L'objet ethnographique n'est pas non plus la photographie d'une réalité qu'il s'agirait de révéler mais plutôt un échange qui offre une entrée pour en rendre-compte dans une forme de « clair-obscur » (Laplantine, 2001). Il relève d'un travail de construction (Ghasarian, 2002) né d'un décalage entre le projet du chercheur et la réalité telle qu'elle se donne à voir à celui qui l'observe :

La recherche ethnographique est interprétative. Elle implique également la compréhension théorique de faits locaux et singuliers, une description de cas individuels, c'est-à-dire d'universaux concrets, et non pas abstraits ni typiques ou représentatifs. (Cambra Giné, 2003 : 16)

Ainsi, cette recherche qualitative, a pris forme dans une approche inductive ; l'objet et la problématique ont été élaborés au fil des observations, de manière itérative, dans un va et vient permanent entre un engagement sur le terrain et une activité de lecture participant à la construction de nos connaissances. Ces allers et retours ont fortement contribué à faire des choix théoriques mais aussi à faire émerger nos questions de recherche et à les réajuster en permanence. Un des enjeux de notre travail a été de construire des liens entre des champs de connaissances tels que la formation des adultes migrants, la didactique des langues (anciennement appelée linguistique appliquée), l'analyse des pratiques vidéo, l'analyse de l'explication, et des cadres théoriques comme l'analyse de l'action située (Suchman, 1987) et l'analyse de la transformation des cadres (Goffman, 1991[1974]), qui sont le plus souvent dissociés. Ce décloisonnement qui a été une des principales difficultés constitue aussi un des enjeux principaux de la thèse.

Ce chapitre s'articule autour des questions qui ont guidé notre approche : comment enquêter sur le renouvellement des pratiques d'appropriation de la langue en formation pour adultes ? Comment identifier des pratiques vidéo et les capturer ? Comment rendre-compte des transformations qu'elles suscitent pour mieux les comprendre ?

Les réponses que nous avons essayé d'apporter sont liées à notre engagement et à notre connaissance du terrain qu'une approche ethnographique est venue prolonger et largement approfondir. Elles décrivent un processus complexe dont la portée didactique et analytique dépasse l'appropriation des langues. Ceci est lié au fait que la production vidéo est aujourd'hui assez peu étudiée au regard de l'importance qu'elle prend dans nos vies quotidiennes (cf. 2.1.), à la fois comme support d'inscription et de diffusion de connaissances multimodales (se substituant à l'écriture) et comme instrument de communication multimodale (se substituant au téléphone ou au face-à-face).

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les méthodes mobilisées sur le terrain pour avoir accès à l'observation de pratiques vidéo. Ensuite, nous expliquons comment nous avons stabilisé notre cadre d'analyse pour étudier des activités structurantes dans une approche praxéologique des pratiques vidéo. Enfin, nous exposons les choix méthodologiques pour la constitution du corpus et le traitement des données audiovisuelles.

3.1. Accompagner un projet filmique en situation d'enseignement/apprentissage : le choix d'une ethnographie filmée

Rendre compte de pratiques vidéo telles qu'elles sont menées ponctuellement en classe avec des enfants ou des adultes est une activité complexe dans le sens où elle demande au chercheur à la fois d'avoir accès à l'intérieur des murs de cet « espace plutôt clos » (Cambra Giné, 2003 : 46) et d'y être accepté au bon moment et suffisamment longtemps pour observer le projet filmique depuis sa mise en place jusqu'à sa réalisation finale. Comme nous l'avons vu tout au long de l'état de l'art que nous présentions dans le chapitre 2, l'approche ethnographique semble la plus appropriée dans ce type de recherche (Toohey, Dagenais & Schulze, 2012 ; Dagenais & Toohey, 2014 ; Broth, Laurier & Mondada, 2014). Pour l'instant, peu de travaux, rendent compte de pratiques vidéo en contexte d'appropriation des langues, en produisant des données filmiques sur ces mêmes pratiques. La restitution des projets observés s'appuie davantage sur des entretiens, des prises de notes (Dagenais & Toohey, 2014) et des interactions observées à distance *via* des plateformes numériques (Kim & Mangenot, 2009 ; Gromik, 2012 ; Kim, 2014). Nous présentons dans cette section la méthodologie que nous avons privilégiée pour aborder le terrain, le circonscrire et rendre compte de pratiques vidéo dans une approche ethnographique filmée.

3.1.1. Ethnographier sa classe : adopter une posture de praticien-chercheur

Le projet initial de cette recherche a été élaboré à partir d'une volonté profonde de mettre à l'observation, et de rendre-compte de ce qu'il se passe dans une salle de formation linguistique pour adultes peu ou pas diplômés, car cet espace fermé est aussi considéré comme un « lieu invisible des interactions sociales quotidiennes » (Filiod, 2014 : 115). Ce lieu est toutefois accessible et ce désir d'enquête ethnographique a été moteur dans ce projet qui s'est inscrit d'emblée dans une démarche qualitative et un travail de terrain :

Dans une bonne recherche ethnographique, tant les questions que les réponses doivent être découvertes au travers des informateurs. (Cefai, 2010 : 129)

L'ethnographie s'intéresse à « un milieu d'interconnaissance » (Beaud & Weber, 1997 : 8). Elle exige de l'ethnographe une démarche compréhensive, sans jugement, ainsi qu'un travail rigoureux de description et d'interprétation lui permettant de rendre-compte de la complexité de pratiques sociales que la banalité du quotidien présente comme allant de soi :

Ce sont les phénomènes observés qui induisent l'interprétation, laquelle résulte de la recherche : il n'y a pas d'hypothèse de départ (au sens d'une « réponse prédéterminée » à valider ou invalider) mais un questionnement auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponse (on parle en anglais de data driven research, « recherche pilotée par les données ») (Blanchet, 2014 : 12)

Notre posture professionnelle d'enseignante ou de formatrice¹⁰⁷, nous donnait dès le départ une place *a priori* privilégiée, bien que complexe, pour nous interroger au quotidien sur les activités proposées en classe et sur l'implication des adultes dans ces activités :

La recherche ethnographique se caractérise précisément par un engagement important avec la pratique éducative, ce qui veut dire que son point de départ se trouve dans les problématiques concrètes de cette pratique et le point d'arrivée dans des éléments de réponse à ces problèmes, sans qu'une application immédiate soit pour autant nécessaire. (Cambra Giné, 2003 : 47).

C'est donc, dans une « observation flottante », que ce projet s'est progressivement construit :

Elle consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser « flotter » afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points de repères, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes. (Pétonnet, 1982 : 39)

Dans un premier temps, quelques questions autour du renouvellement de ces activités au regard des changements actuels induits par les technologies numériques, ont commencé à émerger. Le décalage entre un usage grandissant de la vidéo dans nos vies quotidiennes et l'absence de cette technologie dans les formations pour adultes peu diplômés a été notre première piste de réflexion. Il faut bien avouer aussi qu'un intérêt personnel manifeste pour la

¹⁰⁷ Formée en contexte universitaire, à l'enseignement du français langue étrangère, nous endossons un statut d'enseignante de FLE ou de formatrice en fonction des différents terrains professionnels. Le statut de formatrice se rencontre davantage dans le champ de la formation des adultes migrants.

pratique du théâtre et du jeu face à la caméra influençait depuis longtemps notre activité d'enseignante et nous rendait sensible à l'intégration de ces pratiques dans la classe.

Il s'agissait alors de mener des observations *in situ* de façon distanciée, avec ce nouveau rôle de chercheuse, qui, nous le pensions, nous permettrait de prendre du recul sur notre objet de recherche pour devenir une meilleure ethnographe car « c'est tout un travail d'éduquer son regard, de neutraliser ses préjugés, de maîtriser ses affects, de retenir son jugement, et surtout de persévérer, avec l'opiniâtreté que donne le désir de savoir » (Cefaï, 2010 : 547).

Cette recherche a débuté en octobre 2013 et au fil des investigations, des rencontres et des échanges avec plusieurs responsables de différents organismes, il s'avérait effectivement que peu d'activités numériques/filmiques étaient proposées dans les formations linguistiques aux adultes peu diplômés. Cela paraissait même « impossible à mettre en place » pour les acteurs de terrain puisque ces adultes « devaient d'abord apprendre à lire et à écrire ». Certains semblaient tout à fait convaincus que cela ne faisait pas partie des priorités pour ce public. Depuis, ces « idées reçues », bien ancrées, ont commencé à être mises en évidence par quelques chercheurs (Beauné, 2015 ; Springer, 2017 ; Rouziès, 2019). Beauné rapporte dans la synthèse de sa thèse :

Les recherches sur les inclusions pédagogiques de TIC dans la formation des migrants constituent un champ de recherches émergent (Collin, 2013), ce qui peut expliquer que mes questions ne semblaient pas prioritaires pour les acteurs de terrain (Beauné, 2015 : [en ligne¹⁰⁸])

En ce sens, cette recherche peut être considérée comme atypique. D'un autre côté, plusieurs de ces responsables témoignaient de l'achat d'ordinateurs ou de la mise en place de plateformes numériques (type Moodle). Sur divers lieux de travail, il était fréquent de parler de « mutualisation des pratiques », d'« individualisation », d'« entrées et sorties permanentes » et des inquiétudes se faisaient sentir, parmi les formateurs, au sujet de la diminution du nombre d'heures en « face à face ». La transition numérique semblait donc concerner davantage l'organisation du travail que la mise en place d'activités didactiques, encadrées et étayées par un enseignant, dans une approche actionnelle et collective, à l'intérieur de la salle de classe.

Cette première approche du terrain en tant que chercheuse, nous a donc amenée à orienter ce projet vers une recherche-action, éprouvant alors l'ethnographie comme « un mode de construction de l'enquête dont l'efficacité instrumentale est à repérer à différents moments de

¹⁰⁸ Synthèse de thèse sur le site de l'Université Paris Descartes, en ligne, consultée le 13 décembre 2019 : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article369>

la recherche. » (Jarrigeon & Menrath, 2014 : 165). Nous avons choisi d'adopter la posture de « formateur-chercheur » (Garbarini, 2001 : 83) et de nous engager dans une observation participante complète (Gold, 1958). Dans une enquête ethnographique, l'implication de l'ethnographe sur son terrain, a des conséquences sur sa recherche. Lapassade distingue par exemple l'observation « externe », de l'« observation participante interne » (1991 : 30). Pour la première, le chercheur approche un milieu qui lui est d'abord étranger alors que pour la seconde, le chercheur enquête dans un milieu auquel il appartient. Il s'agit d'une observation complète (Gold, 1958), « pouvant signifier l'opportunité saisie par un professionnel d'un milieu donné d'en faire l'étude » (Filiod, 2014 : 121). Cette posture relève de la construction d'une double identité : « elle signifie que l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, que l'activité de recherche ressource et ré-orienté l'activité professionnelle. » (Delavergne, 2007 : 29). Adoptant cette nouvelle posture, nous inscrivons ce projet dans ce type d'observation en menant l'enquête sur nos divers lieux de travail, dans nos propres salles de formation, ce qui correspondait tout à fait à cette volonté initiale d'observer l'activité *in situ*, dans une approche multimodale et multisensorielle :

La position de praticien-chercheur s'avère ici fort utile pour analyser la manière dont s'élaborent et se transforment les systèmes d'attentes d'arrière-plan qui « matérialisent » la connaissance de sens commun. En effet les repères et indices qui permettent d'identifier une action sont accessibles à celui qui la connaît mais ne sont pas naturellement accessibles pour tous. C'est pourquoi il occupe une place privilégiée. Il est en mesure de saisir les circonstances, les actions, les choses et les événements irrémédiablement indexicaux. (Rothier-Bautzer, 1998 : 82)

Cette posture nous a en effet donné une place particulière, d'abord pour documenter les différentes activités d'explication de procédure instrumentale en rendant compte de leurs temporalités multiples, mais aussi pour analyser chaque action de façon située et replacée dans le cadre d'expérience coconstruit de chaque activité dans la mesure où nous étions aussi l'enseignant qui guidait et orientait ces mêmes activités.

3.1.2. Rendre compte de pratiques filmiques en classe de langue : entre recherche-action et ethnographie filmée

S'investir dans une démarche ethnographique signifie aussi faire des choix dans la manière de percevoir et de rendre compte ce qu'il se passe sur le terrain. Nous avons écarté le choix d'une démarche autoethnographique au sens où l'entend Rondeau (2011 : 49) car nous ne souhaitons pas analyser notre propre pratique ou notre expérience subjective de cette pratique de façon réflexive. Nous étions impliquée sur le terrain d'enquête comme *membre* du groupe observé mais notre rôle était différent de celui des autres membres car ce statut de formatrice/enseignante (Bange, 1992 : 8) nous permettait d'orienter le contenu et le déroulement des séances de formation. Ainsi, ce travail s'apparente davantage à une recherche-action (Cros, 2002 ; Clerc, 2014 : 115) dans laquelle l'enseignant stimule le changement à partir de son expérience du terrain. Il oriente les activités et les observe ensuite, de façon incarnée et pratique, en train de se dérouler afin de les analyser. Ce travail ne s'inscrit pas pour autant dans une recherche-action classique car notre démarche correspond davantage à la « nouvelle R.A » ou « recherche-action émancipatrice ou critique » (Carr & Kemmins, 1983 ; Lapassade 1993 ; Clerc, 2014 : 115). Celle-ci s'appuie davantage sur l'approche ethnographique et les perspectives des acteurs sociaux (observation approfondie du contexte, co-compréhension chercheur (s)-praticien(s) des interrelations entre les différents paramètres du contexte) (Clerc, 2014 : 115). Dans ce cas, l'ethnographie filmée est aussi une façon de se rencontrer soi-même dans une posture professionnelle. L'enseignant-chercheur est en effet filmé tout autant que les autres membres et cette nouvelle opportunité réflexive lui donne accès à sa pratique effective de l'enseignement, qui est différente d'une pratique projetée ou idéalisée, ce qui est loin d'être confortable. Cette réflexivité est un point d'ancrage entre le rôle d'enseignant et celui de chercheur (Duthoit, 2016 : 6) et cette problématique semble commune aux différentes recherches de terrain, menées fréquemment aujourd'hui en didactique des langues, et aux travaux centrés sur l'analyse de l'activité.

Le passage d'une participation en tant que formatrice à un engagement dans une activité de recherche a consisté à nous extraire peu à peu du terrain et à trouver la distance nécessaire pour être capable d'analyser ce qu'il s'y passait (Soulé, 2008 : 130). Dans notre cas, l'ethnographie filmée, ou vidéographie (Knoblauch, Tuma & Schnettler, 2014) nous est apparue comme un moyen de différer l'observation car ce statut de formatrice exigeait une participation totale sur le terrain. Nous verrons en effet, dans la partie consacrée à la restitution

des analyses que la mise en place des activités de tournage (*shooting*) dans une salle de classe est un cas de multiactivité définie comme une pluralité d'engagements (Licoppe, 2008). Mener un projet filmique en classe de langue et conduire en parallèle des observations filmées demande un engagement constant notamment en ce qui concerne l'organisation des activités de formation mais aussi la gestion et le transport de l'ensemble du matériel numérique et des objets impliqués dans la construction du cadre filmique.

At the same time, engagement with the field and willingness to expose oneself to it provide a great many first-hand impressions, which cannot be gained through any other type of research. Reading and doing Internet research are the very antithesis; there we come across only the unmediated, unfiltered experiences of other people¹⁰⁹. (Knoblauch, Tuma & Schnettler, 2014 : 20)

Ce choix méthodologique dans la récolte de données correspond aussi aux procédures de traitement du terrain traditionnellement mobilisées dans les courants linguistiques héritiers des approches anthropologiques, en particulier l'ethnométhodologie et l'analyse conversationnelle. Ainsi, si l'approche du terrain a été menée dans le cadre d'une ethnographie filmée, la démarche analytique s'est effectivement déroulée dans une approche interactionnelle. Ce type d'approche implique pour le chercheur de restituer les orientations des différents participants car ces orientations constituent, *in situ*, l'interaction et les activités. Notre objectif n'est pas de rendre compte des processus cognitifs en jeu dans les activités des participants ; nous entendons plutôt décrire et analyser les différentes activités (Seedhouse, 2005) réalisées et co-réalisées par les membres dans le cadre de situations choisies, au cours du projet filmique.

L'enregistrement vidéo de données est aujourd'hui la meilleure façon de restituer le plus fidèlement possible des interactions locales afin de les visionner plusieurs fois, de les transcrire de manière détaillée mais aussi de reconstituer, pour le lecteur, la situation observée et analysée.

Les enregistrements permettent une réécoute infinie de ce qui s'est passé, et donc un retour constant sur les événements à étudier dans leur intégralité. (Mondada, 2005 : 2).

Cette recherche a donc été instrumentée, ce qui permet au chercheur d'avoir à nouveau accès, via l'écran, aux interactions originales capturées par la caméra.

¹⁰⁹ Traduction : En même temps, l'engagement sur le terrain et la volonté de s'y exposer fournissent un grand nombre d'impressions de première main, qui ne peuvent être acquises par aucun autre type de recherche. La lecture et la recherche sur Internet sont l'antithèse même; là, nous n'avancons qu'à travers les expériences non médiatisées, sans filtre des autres personnes.

3.2. Observer des activités en train de se faire au cours d'un projet filmique

La présente recherche sur le terrain s'est déroulée en plusieurs phases :

- une première phase d'observation « flottante » dans différents groupes en formation;
- une deuxième phase d'observation participante complète d'un projet filmique mené entre mai et décembre 2014 dans une formation linguistique en collaboration avec des salariées de l'aide à domicile;
- une troisième phase d'observation participante d'un second projet filmique mené dans une formation linguistique universitaire, en collaboration avec des étudiants ERASMUS et une autre enseignante volontaire.

Cette approche multi-située du terrain a participé à construire notre corpus de recherche mais aussi à orienter nos questionnements et notre méthodologie. Le premier projet filmique mené en collaboration avec cinq salariées de l'aide à domicile a pu être accompagné et observé, *in situ*, dans différentes salles d'un même centre de formation. Nous avons donc vécu de l'intérieur la technologie dans l'interaction, et assisté aux différentes phases organisationnelles d'un projet de production vidéo (préproduction, aménagement des lieux, tournage, montage, visionnage, etc.). Dans le second projet, mené avec des étudiants, le praticien-chercheur a seulement participé à la mise en place du projet, par la formulation d'une consigne écrite, et à la prise en compte du résultat par le visionnage des vidéos produites (Martin, 2016 : 237 ; Martin, 2018). Les principales phases organisationnelles du projet, ont, dans ce cas, été accomplies en dehors du regard de l'ethnographe. Ainsi, même si de nombreux tutoriels ont pu être récoltés par le praticien-chercheur et une autre enseignante¹¹⁰, cette forme d'engagement ethnographique est apparue moins riche que la précédente. Et, comme l'ont déjà remarqué Lachance (2013 : 40) mais aussi Broth, Laurier et Mondada (2014 : 14), des actions et des formes de collaboration essentielles, échappent au contrôle analytique lorsque seul le résultat de ces activités est pris en compte :

The finely tuned ways in which video practices are arranged, coordinated in teams, organized within local ecologies, or adjusted to the contingencies of context escape from analytical scrutiny when only the audiovisual medium

¹¹⁰ Au total, 41 tutoriels vidéo réalisés par les étudiants ont été récoltés au cours de ce projet.

*resulting from these activities is analysed*¹¹¹ (Broth, Laurier & Mondada, 2014 : 14)

Les analyses que nous restituons dans cette recherche portent donc uniquement sur les enregistrements effectués au cours de la deuxième phase d'observation participante. Toutefois, il est indéniable que la troisième phase a contribué à mettre en relief les caractéristiques de notre corpus principal.

3.2.1. Description du terrain d'enquête : une formation linguistique pour des salariées de l'aide à domicile

Cette deuxième phase d'observation a été menée dans un organisme de formation (OF), situé en France, dans une ville de province de plus de 200 000 habitants. Cet OF accompagne plus de 5000 stagiaires par an sur plusieurs sites en région Occitanie. C'est donc un grand organisme régional de formation destiné aux adultes et spécialisé dans ce qu'il est convenu d'appeler « les savoirs de base » (compétences clés en français, mathématiques, informatique et logique) et les activités tertiaires (secrétariat, commerce, petite enfance, service à la personne etc.). L'organisme obtient des « actions » de formation en répondant à des appels d'offre ou en démarchant des entreprises. Lorsque l'action est obtenue, c'est-à-dire lorsque l'OF a obtenu un financement, la formation est confiée à un ou plusieurs formateurs ou formatrices permanents ou recrutés ponctuellement pour la durée de l'action. Ces formateurs ou ces formatrices sont titulaires des diplômes exigés dans l'appel d'offre, et ces diplômes varient en fonction des domaines de formation (mathématiques, informatique, commerce, etc.). Les formations linguistiques sont confiées à des salariés titulaires d'un diplôme universitaire attestant de compétences dans l'enseignement du français langue étrangère, mais il peut arriver ponctuellement que ce ne soit pas le formateur ou la formatrice mentionné dans la réponse à l'appel d'offre qui prenne en charge la formation.

L'action de formation, dans laquelle s'inscrivent nos observations, a été mise en place par une responsable pédagogique (diplômée en sciences du langage option didactique des langues (bac+5)), en collaboration avec la formatrice, deux ans avant le début de cette recherche. La

¹¹¹ Traduction de l'auteur : Les modalités de mise en place, de coordination en équipe, d'organisation au sein des écologies locales ou d'ajustement aux contingences contextuelles échappent au contrôle analytique lorsque seul le support audio- vidéo issu de ces activités est analysé.

responsable a ensuite été remplacée, par une responsable diplômée en informatique, qui nous a confié sa mise en œuvre avec une grande liberté et nous a encouragé dans notre projet de recherche.

Cette action de formation est financée par un OPCA, un Organisme Paritaire Collecteur Agréé. C'est un organisme associatif à but non lucratif, auquel adhèrent les entreprises qui versent tout ou partie de leur participation et taxes à la formation professionnelle continue et qui, en contrepartie, prend en charge le financement des actions de formation. Il finance cette formation pour une association spécialisée dans les services à domicile. Cette association qui compte plus de 1800 salariés est le commanditaire de la formation par l'intermédiaire d'une Responsable de formation des Ressources Humaines, avec laquelle nous sommes régulièrement en contact. Cette structure salariale est entrée dans une démarche qualité et doit avoir un personnel compétent, c'est-à-dire capable d'interagir en face-à-face, à l'oral dans de nombreuses situations avec les bénéficiaires et divers collaborateurs, et dans une moindre mesure, à l'écrit, pour lire et remplir les documents qualité de l'entreprise. Dans leur métier, les aides à domicile doivent interagir au sein de la structure avec leurs pairs et leurs responsables et, lors de leurs interventions, avec des « clients » ou « bénéficiaires » qui sont le plus souvent des personnes âgées et parfois des personnes invalides de façon permanente ou ponctuelle. Ce sont généralement des femmes qui travaillent en équipe et doivent compléter un « cahier de liaison » pour transmettre des informations à la famille du bénéficiaire, aux soignants ou aux collègues qui prennent la relève.

La demande s'inscrit dans une « démarche en Français sur Objectifs Spécifiques » telle que la définissent Mangiante et Parpette (2004), et qui sera reprise dans l'ouvrage dirigé par Abry (2007) : « on est face à une demande de formation, qui émane du terrain (institution, université, entreprise), qui est destinée à un public précis, clairement identifié, et qui a un lien direct avec un objectif de sortie » (Abry, 2007 : 19)

En tant que formatrice, nous avons bien entendu eu accès à l'ensemble des documents relevant du diagnostic, du plan d'action et de sa mise en œuvre. Ce type de formation vise à répondre à une demande sociale et dans ce contexte professionnel, un des problèmes soulevés par les responsables hiérarchiques des salariées, et impactant dans la démarche qualité, est que ces dernières « ne transmettent pas assez d'informations » sur les difficultés qu'elles rencontrent dans l'exercice du métier, c'est-à-dire au domicile des bénéficiaires qui sont aussi des « clients ». Ces responsables ont identifié chez les salariées une insécurité linguistique à l'écrit mais surtout lors des réunions d'équipe au cours desquelles elles prennent rarement la

parole. Une prise de parole au cours de ces réunions de travail pourrait donc améliorer la remontée des informations et des problèmes rencontrés sur le terrain. Le groupe est donc d'abord constitué en fonction d'une évaluation informelle des compétences pragmatiques des salariées par leurs responsables hiérarchiques, c'est-à-dire par des non spécialistes de la formation ou de l'enseignement du français langue étrangère. Les participantes à la formation sont catégorisées « FLE/post-alpha/illettrisme » par la première responsable pédagogique.

La formatrice a été recrutée pour cette formation comme salariée en CDD en janvier 2012 et par ailleurs, comme stagiaire dans le service ingénierie numérique dans le cadre d'un Master 2. Diplômée en Français Langue Étrangère depuis 2004, elle a enseigné à l'étranger (Alliances et Instituts français) et à Paris (Mairie de Paris, Alliance française Paris-Ile-de-France, Greta, IPTR) auprès de publics divers, aux prérequis scolaires allant d'un niveau infra V à bac +, dans des formations en apprentissage de la lecture-écriture, en FLE et en FOS. Nous la nommerons formatrice (F) ou enseignante dans nos analyses ; il est nécessaire de distinguer sa place dans le groupe car, d'emblée, par son statut institutionnel, elle n'a pas le même rôle que les autres participantes. C'est elle qui met le groupe en mouvement en proposant des activités orientées vers une intention didactique. Elle veille à ce que les participantes se sentent bien dans le groupe, passent un moment agréable et s'approprient, chacune en fonction de son individualité, la langue-culture cible, dans une perspective de formation tout au long de la vie et d'épanouissement personnel. Toutefois, même si elle a un statut déjà donné, son rôle change occasionnellement au cours des séquences conversationnelles.

Au début de l'action, la formation a des objectifs professionnels. Lors d'une première session de 6 mois, à raison d'une après-midi par semaine, les participantes, qui sont des femmes, ne sont pas toutes engagées dans un processus de migration. Certaines ont fait toute leur scolarité en France, d'autres à l'étranger : en Asie, en Afrique, en Amérique latine ou en Europe du sud. Toutes savent lire et écrire dans leur langue de référence, dite langue maternelle ou L1 et ont un niveau scolaire V ou infra V, c'est-à-dire inférieur au CAP en France.

À la fin de cette première action de formation, l'entreprise décide de reconduire une autre action avec des salariées volontaires et propose aux participantes les plus en difficultés de suivre une formation de deux après-midis par semaine pendant 6 mois. Le centre de formation et l'entreprise ne rédigent pas de cahier des charges mais donnent carte blanche à la formatrice avec pour seule contrainte la rédaction collective d'un livrable. Les salariées choisissent d'élaborer un livret de recettes avec le logiciel Word, qu'elles ont envie d'apprendre à utiliser. La commande est orale et la formation doit avoir pour objectif l'amélioration des compétences

en langue des salariées aussi bien dans la communication en entreprise que dans leurs relations extra-professionnelles, et intra-familiales.

Une troisième action de formation est encore négociée avec l'entreprise et implique les mêmes salariées. Elle durera 6 mois (avec une longue interruption de 2 mois et demi en été) à raison d'une seule après-midi par semaine, entre avril et décembre 2014. C'est lors de cette dernière action que le projet filmique d'échange de pratiques a été mené. Il a abouti à la réalisation de plusieurs 'tuto' dans lesquels les salariées expliquent différentes 'astuces', comme par exemple déboucher un évier ou décoller un chewing-gum. La formatrice et les salariées entretiennent donc des relations ponctuelles depuis un peu plus de deux ans avant la mise en place du projet filmique.

Les cinq salariées accompagnées lors de la troisième action ont été identifiées par la formatrice en fonction des spécificités de leurs productions écrites et orales en langue française, et en particulier de leurs erreurs qui se distinguaient de celles des participantes de langue de référence (ou L1) française ou castillane ; les erreurs liées au « domaine de la langue » (Manesse & al., 2007), fréquentes chez les allophones, c'est-à-dire des « erreurs concernant les mots coupés, segmentés, regroupés par erreur, oubliés, remplacés par un autre terme que celui du mot dicté » (Katoozian, 2014 : 33) et notamment des erreurs orthographiques à dominante phonétique « qui rendent la sonorité du mot écrit différente de celle du mot dicté » (Katoozian, 2014 : 33).

Ces cinq salariées ont toutes suivi leur scolarité dans des pays et des langues extra-européens (Thaïlande, Maroc et Éthiopie). Elles sont arrivées en France à l'âge adulte pour différentes raisons, parfois complexes. Aucune n'a de diplôme mais elles attestent savoir lire et écrire dans leur première langue. À part P1, elles communiquent toutes assez facilement en français. Nous présentons ici, dans ce tableau, le profil linguistique de ces apprenantes :

Participant	Tranche d'âge	Langues 1	Langues 2	Langue française	Expériences interculturelles
P1	50-60 ans	thaï	anglais (A1)	oral (A1) écrit (A1)	a grandi en Thaïlande, vit et travaille en France depuis plus de 15 ans
P2	40-50 ans	amharique	aucune	oral (B1) écrit (A1)	a grandi en Éthiopie, vit et travaille en France depuis plus de 20 ans
P3	50-60 ans	arabe marocain	aucune	oral (B1) écrit (A1)	a grandi au Maroc, vit et travaille en France depuis plus de 25 ans

P4	20-30 ans	rifain	arabe marocain	oral (B1-B2) écrit (A2)	a grandi au Maroc, vit et travaille en France depuis plus de 10 ans
P5	20-30 ans	rifain	arabe marocain	oral (B1-B2) écrit (A2)	a grandi au Maroc, vit et travaille en France depuis un peu moins de 5 ans
F	30-40 ans	français	anglais (B1) espagnol (B1) arabe marocain (A1)	L1	a grandi en France, a habité un an au Mexique et 3 ans au Maroc, vit et travaille à nouveau en France depuis 6 ans

Tableau 3 : Tableau des profils linguistiques des participantes

Mise à part la formatrice, ces personnes ont en commun, un niveau scolaire inférieur au CAP et des langues de référence qui n'appartiennent pas à la famille des langues indo-européennes (amharique, rifain, arabe, thaï). Seules trois d'entre elles ont déjà suivi des cours de français. P2 a suivi 3 ans de cours de français dans un couvent dominicain. Au début de la formation, elle ne présentait aucune appréhension pour s'exprimer oralement en français dans un débit rapide mais de nombreuses erreurs perturbaient la compréhension de ces actions verbales. P4 a déjà suivi des cours de français dans une association pendant 5 mois ; elle s'exprime facilement à l'oral et peut aisément se faire comprendre. P5 a elle aussi suivi des cours de français dans la même association pendant 5 mois et communique aisément à l'oral.

Pour P1 et P3, qui vivent pourtant depuis longtemps en France, cette formation linguistique est leur première occasion d'appropriation de la langue en contexte institutionnel. Toutes les participantes déclarent communiquer le plus souvent en français, depuis leur arrivée en France. Elles écrivent et lisent peu, que ce soit en français ou dans une autre langue, et leurs lectures sont surtout fonctionnelles (administration, travail, activités pratiques, agenda des sorties, etc.).

Il nous faut préciser aussi que le groupe que nous avons intégré dans notre projet de recherche est composé de personnes habituées à vivre dans l'interculturalité ; elles vivent en France depuis plusieurs années (cf. tableau 1), trois d'entre-elles (P1, P2 et P3) ont même des enfants ou des conjoints qui communiquent uniquement en français. Les différences culturelles et le non-respect des conventions sociales ou linguistiques sont acceptés et ne sont pas interprétés comme des offenses. La rencontre n'est pas éphémère et les jugements sur autrui ne sont pas fondés uniquement sur ce qui est dit ou ce qui est fait dans le laps de temps de l'échange mais sur des temps beaucoup plus longs (Heller, 2014 : 44). Les échanges analysés sont donc inscrits dans « une histoire interactionnelle » (Auger, 2007 : 76) entre les

participantes qu'il est nécessaire de prendre en compte dans la construction des relations (affinités, pré-catégorisations, etc.). L'individu n'est pas envisagé comme un spécimen monodimensionnel représentant d'une culture mais comme un être complexe. Ainsi, dans ce type de relations, construites sur le long terme, l'observation de la relation en face-à-face, même dans les moments clés ne peut suffire.

3.2.2. La mise en place du projet

Le projet filmique a émergé sur le terrain, au contact des aides à domicile, et au fil de l'analyse de leur engagement dans les activités. Au cours de nos observations, nous avons remarqué en effet que les échanges interactionnels impliquant les participantes présentaient une certaine fluidité et paraissaient plus « naturels », en dehors des activités programmées, lors des pauses goûter par exemple ou dans des activités collectives pragmatiques comme la réalisation d'un gâteau à partir d'une recette écrite ou lors d'échanges d'astuces ménagères. Dans ces moments, les participantes les plus à l'aise à l'oral (P2, P3, P4 et P5) s'engageaient dans des conversations animées semblables à celles de la vie quotidienne et cet engagement menaçait le format didactique (Cicurel, 2011b : 46). La rapidité du flux interactionnel limitait les possibilités de revenir sur des actions verbales pour les réparer dans un but normatif et ne favorisait pas l'approche réflexive nécessaire à une amélioration des compétences verbales attendue par les apprenantes, par l'institution et au-delà, par la société. Par ailleurs, les activités de communication écrite (écrire une recette pour une amie, ou signaler un dysfonctionnement dans le cahier de liaison par exemple) donnaient souvent lieu à des productions réalisées dans la souffrance, avec un fort investissement cognitif (dépassant parfois la zone proximale de développement) et rarement satisfaisantes pour les salariées elles-mêmes. Nous avons donc comme objectif d'offrir aux participantes un espace d'expression orale davantage cadré et plus équitable qui leur permettrait de structurer davantage leurs actions et de porter un regard réflexif positif sur leurs compétences communicatives avant d'entrer dans l'écrit :

Une activité cadrée d'une certaine façon- et tout spécialement une activité organisée collectivement- est généralement séparée du flux des événements en cours par des parenthèses ou marqueurs conventionnels. Ces parenthèses conventionnelles délimitent l'activité dans le temps en lui donnant un avant et un après. (Goffman, 1991[1974] : 246)

Nous souhaitons stimuler l'auto-réparation des actions verbales, structurer davantage les échanges en régulant la prise de parole et favoriser l'engagement dans les activités (choix du sujet, expérience personnelle, imagination, humour, dérision, jeu, registre affectif ou plus formel, place du corps, termes d'adresse, etc.). Il s'agissait alors de voir comment les tâches constitutives du projet mobiliseraient l'engagement des salariées-apprenantes et solliciteraient leur individualité (Cicurel, 2011b : 30-32).

Il leur a donc été proposé un projet filmique impliquant l'usage de la vidéo en nous inscrivant volontairement dans une pédagogie de projet inspirée des expériences menées par Dewey (Dewey, 1938) et une approche « communic'actionnelle » telle que l'envisage Claire Bourguignon (Bourguignon, 2006 : 66-69) :

Pour l'enseignant, cela signifie présenter à l'apprenant un projet autour de la réalisation d'une « mission » qui :

*- **intègre** compréhension, interaction et production ;*

*- **ne peut être déconnectée** d'un contexte, de ses interlocuteurs (énonciateurs et co-énonciateurs) et d'un ou de plusieurs objectifs ;*

*- **suppose** une prise de position.*

(Bourguignon, 2006 : 67)

Le projet, en tant que « *task-as-workplan* » (Seedhouse, 2005) consistait à réaliser des tutoriels vidéo, appelés communément « tuto » comme on peut en trouver sur la plateforme *YouTube* et présentés dans le chapitre 2. La production de ce type de vidéo serait ainsi l'occasion pour chaque salariée d'expliquer, face à la caméra, une ou plusieurs procédures ou « astuces » qu'elles choisiraient elles-mêmes (comment déboucher un évier ou comment faire une tresse par exemple) mais aussi, d'échanger ces astuces, de les comparer, d'organiser leur mise en scène, de s'engager dans le tournage des vidéos, de regarder ces vidéos et de participer à tout le processus filmique :

Ainsi, savoirs et savoir-faire sont intimement liés et sont mobilisés dans une démarche qui fait sens puisque la connaissance de la langue est au service de l'action à mener. C'est ce que l'on appelle la « composante pragmatique » de la communication, c'est-à-dire ce que peuvent faire d'un énoncé des interlocuteurs visant à agir l'un sur l'autre et l'un avec l'autre dans un but donné. (Bourguignon, 2006 : 68)

La présentation du projet a été anticipée et minutieusement préparée car elle constitue un moment clé de cette recherche. En effet, cette étape présente un fort enjeu dans la poursuite même du projet ; il suffit qu'une seule des salariées refuse de participer pour que les activités proposées soient totalement reconsidérées. Cette présentation est donc elle-même intégrée dans le scénario :

Construire un scénario, c'est prévoir l'enchaînement logique d'une série de tâches communicatives (appelées « micro-tâches ») qui seront liées entre elles et qui permettront d'aboutir à l'accomplissement d'une tâche complexe (appelée « macro-tâche ») en fonction d'un objectif donné et d'interlocuteurs définis. (Bourguignon, 2006 : 67)

Ainsi, afin de favoriser la mise en place du projet, il est prévu que la présentation soit précédée de pré-tâches visant à stimuler l'adhésion des salariées. Elles consistent à visionner un tutoriel et à interroger les salariées sur leur propre répertoire de connaissances. Nous supposons que si les salariées possèdent déjà un large répertoire d'astuces qu'elles ont envie de partager avec les membres du groupe, le projet aura suffisamment de sens pour elles et il sera alors possible qu'elles aient aussi envie de partager ces astuces avec un public plus large ou tout simplement de conserver une trace de cette expertise. Trois tutoriels ont donc été choisis sur *YouTube* en fonction de plusieurs critères :

- la durée des vidéos
- le thème
- le genre du locuteur-expert
- le registre de langue

Ces critères ont un impact sur la réception des documents, c'est-à-dire sur la perception des tâches mises en scène ; un document court (et donc une explication plus simple) mobilisera plus facilement l'attention des apprenants tout comme un thème proche de leur *habitus*. L'activité présentée entrera en résonance avec le répertoire des expériences multimodales des apprenantes. Ainsi les vidéos choisies mettent de préférence en scène des femmes qui s'expriment de façon multimodale, dans un langage courant, ni soutenu, ni familier :

La communication orale s'appuie fondamentalement sur les corps tant dans leurs ressemblances en termes de gestuelle socioculturelle que dans leurs différences pour ce qui est du style et de l'expression. (Brouté, 2009 : 63)

Il est donc prévu de proposer le projet aux salariées, en fin de séance, après une, deux ou trois pré-tâches (activités), au moment perçu comme le plus opportun mis en jeu dans un scénario relativement souple :

Séance 1 (c'est-à-dire première séance consacrée au projet)	Objectifs : proposition d'un projet de réalisation de tutoriels et définition des modalités d'organisation	
Pré-tâche 1	Visionnage d'un tutoriel téléchargé sur <i>YouTube</i> suivi d'une activité d'interaction orale d'échange d'astuces en petit groupe	 <p>Cuisine Astuces pour faciliter le ménage</p>
Pré-tâche 2	Visionnage d'un tutoriel téléchargé sur <i>YouTube</i> suivi d'une activité d'interaction orale d'échange d'astuces en petit groupe	 <p>Astuce cuisine Comment cuisiner sans éclaboussures</p>
Pré-tâches	Visionnage d'un tutoriel téléchargé sur <i>YouTube</i> suivi d'une activité d'interaction orale d'échange d'astuces en petit groupe	 <p>Tuto coiffure _ Queue de cheval trompe l'œil</p>

Tableau 4 : Scénario du projet pour la séance 1

La réalisation de ces pré-tâches seront alors l'occasion pour la formatrice d'analyser, *in situ*, les réactions des salariées afin d'adapter la proposition du projet :

Il existe bien d'autres indices (par exemple, un interlocuteur qui rougit) qui permettent de savoir comment autrui réagit à ce qu'on dit et de modifier en conséquence ce qu'on dit, au moment où on le dit, ou au contraire de décider

stratégiquement (et d'être libre de décider) de ne rien modifier. (Goffman, 1991[1974] : 220)

À ce stade, c'est-à-dire avant la première séance, la suite du projet et son organisation ne sont pas prédéfinies, car nous souhaitons inscrire les activités dans une conception socioconstructiviste et conserver une souplesse de fonctionnement pour impliquer au maximum les salariées dans les différentes étapes.

Lors de cette première séance, nous avons donc proposé le projet à un moment que nous avons pressenti, dans le cours de l'action, comme propice à son acceptation. C'est après la deuxième pré-tâche, c'est-à-dire après le visionnage de deux tutoriels et l'échange de plusieurs procédures que ce moment s'est présenté. Des salariées viennent juste d'expliquer plusieurs astuces dans des échanges animés au cours desquels certaines d'entre elles ont témoigné de leur expertise. Cet extrait présente le moment interactionnel de proposition du projet :

Extrait 1 : Épisode interactionnel de présentation du projet

Date : le 27 mai 2014			
Durée : 1minute 51s			
Lien vers l'extrait vidéo			
1	F	16 : 32	c'est parfait parce qu'en fait (rires) si je vous ai montré ça c'est parce que j'ai un petit projet pour vous vous savez chaque année on a fait des projets le projet du logo
2	P2		mm ouais ouais
3	F		le projet du livret et là j'aimerais bien faire avec vous des vidéos d'astuces (rires) je sais que vous avez plein d'astuces (rires) et que
4	P2	16 : 58	ben c'est bien xxx
5	F		moi j'ai une caméra
6	P3		ouais c'est bien parce qu'on (geste désignant le groupe) on
7	F		on va s'échanger des astuces après vous ferrez ce que vous voudrez de cette vidéo hein soit vous la garderez pour la mettre sur internet parce que hein vous voyez quand y a les pub là ça rapporte de l'argent
8	P2		ouais
9	F		si vous avez envie (rires) ou euh on verra si vous voulez on la présentera à (nom de l'entreprise) pour voir ce qu'ils en font on verra ça pour l'instant on en parle pas
10	P3		ouais d'accord ouais
11	F		on les fait on travaille dessus si si vous avez envie mais on va voilà travailler euh sur chacun son astuce
12	P2	17 : 34	on va se préparer xxxx

13	P4		on va regarder un peu sur xxxx
14	F		xxx va pas improviser
15	P2		le papier
16	F		xxx bien le préparer jusqu'à aller à faire une vidéo peut-être écrire quelque chose sur la vidéo avec un logiciel moi j'en ai un petit logiciel de montage hein vidéo voilà est-ce que c'est un projet voilà on a jusqu'au mois de décembre pour faire ça est-ce que c'est un projet qui voilà qui pourrait être intéressant euh à mener euh ensemble cinq vidéos peut-être s'il y en a qui veulent en faire deux trois (rires) allez lancer une télévision d'astuces (rires)
17	P3		on va voir ensemble ça sera bien

La projection du projet (3) arrive après une série de préfaces (1). Elle est prise en charge par la formatrice (désormais F), qui l'inscrit dans un plan séquentiel préparé (« si je vous ai montré ça ») et qui envisage la tâche dans une progression didactique plurimensuelle. L'évolution des pronoms personnels 'je' - 'vous' - 'on', en termes d'énonciation, marque la transmission du projet de la formatrice (je) vers les participantes (vous) et sa réalisation collective (on). La scénarisation relève presque entièrement de F et concerne :

- la situation de communication (vidéos d'astuces, internet, chacun son astuce) ;
- le matériel audiovisuel (la caméra, le logiciel de montage) ;
- les modalités de production (oral préparé, plusieurs astuces par personne, écriture de sous-titres) ;
- la temporalité du projet (jusqu'au mois de décembre).

Dans ce début de séquence, les actions verbales des autres participantes sont principalement des adhésions au projet (4, 6, 10, 12, 13, 17). La tâche est une action future qu'elles s'engagent à réaliser ensemble. Ce moment, où F explique la tâche (expliquer une astuce face à la caméra), est déterminant dans la réussite du projet dans la mesure où la tâche n'est pas ritualisée. Elle est présentée comme une macro-tâche exceptionnelle. F a planifié ce moment et réalise une action qui valorise les faces des participantes (3) car elle sait qu'à tout moment, elles peuvent refuser d'y prendre part et le rejeter. À ce stade, la question de la diffusion des vidéos est au centre des préoccupations et F aborde ce sujet, qui va rapidement être repris dans la suite de la séquence. Le projet est donc au départ celui de la formatrice. Les participantes y adhèrent et vont s'engager à réaliser des tutoriels vidéo dans le but d'échanger entre elles différentes procédures.

À la fin de cette première séance, nous avons construit un scénario qui puisse répondre aux attentes des salariées et qui les prépare à réaliser la tâche finale, de façon à ne pas les mettre en difficulté. Il s'agit donc pour F de les aider à s'entraîner à expliquer une procédure face à la caméra. Nous avons encore voulu conserver une grande souplesse dans l'exécution des diverses sous-tâches et inscrire les activités dans une progression spiralaire offrant la possibilité aux apprenantes de réinvestir leurs apprentissages et de réparer leurs actions de façon différée, lors de la réitération des certaines sous-tâches. Ce concept de réitération se distingue ici de celui de répétition dans le sens où il n'est jamais demandé aux apprenantes d'apprendre par cœur le texte qui accompagne leurs actions multimodales. Elles doivent au contraire, dans chaque nouvelle activité orale, adapter le texte (ce qui est dit) à des situations différentes et apprendre à improviser. Voici le scénario du projet construit à partir des différents types activités identifiées dans le CECRL (2001) :

Scénario du projet				
CO : compréhension orale PO : production orale IO : interaction orale				
CE : compréhension écrite PE : production écrite				
Séance 2 3 juin 2014	IO : définir ce qu'est un tutoriel et trouver des idées de tutoriels à partir d'images	CO détaillée : identifier les différentes étapes d'un tutoriel	PO : s'entraîner à expliquer comment nettoyer des vitres sales à tour de rôle face au groupe	PE : écrire les sous-titres de la vidéo/expliciter comment nettoyer des vitres sales
Séance 3 10 juin 2014	CO et IO : analyser de façon critique trois nouveaux tutoriels de qualité inégale et comparer les procédures proposées entre elles et avec ses propres procédures	PO : s'entraîner à expliquer comment nettoyer un écran d'ordinateur à tour de rôle face au groupe	PE : écrire les sous-titres de la vidéo/expliciter comment nettoyer un écran d'ordinateur	
Séance 4 17 juin 2014	CO détaillée/CE : visionner un nouveau tutoriel et associer chaque énoncé à une étape discursive (tableau)/ identifier des connecteurs logiques dans l'explication	Tournage de la première série de tutoriels		
Séance 5 24 juin 2014	Visionnage des tutoriels réalisés (autoconfrontation)	Tournage de la deuxième série de tutoriels		
Séance 6 1 ^{er} juillet 2014	Visionnage des tutoriels réalisés et réparation différée (autoconfrontation)			
Vacances d'été				

Tableau 5 : Scénario du projet filmique

Il faut ici préciser que le projet doit se dérouler sur plusieurs séances mais que chacune d'elles ne sera pas entièrement dédiée à des activités du projet. Une séance de formation est en effet structurée par un grand nombre d'activités (moment de relaxation, correction d'exercices écrits, exercices structuraux oraux, pause goûter, etc.) qui ne font pas toutes partie du projet. L'activité de tournage est ici une activité didactique programmée dans le scénario avant d'être une activité effectivement réalisée. C'est une activité qui fait partie d'un projet filmique qui consiste à échanger des astuces au sein du groupe classe. Ce projet est décidé et conçu en amont par la formatrice et va se construire au fil des séances, sur plusieurs mois.

Au début, des activités seront consacrées à l'analyse d'un corpus de tutoriels récoltés sur la plateforme *YouTube* dans le but d'avoir une compréhension partagée de la situation de communication. Il s'agit pour les participantes de repérer, pas à pas, étapes par étapes, ce que font les protagonistes des tutoriels pour mener l'explication jusqu'à son terme. L'identification de ces étapes dans plusieurs tutoriels correspond au repérage des actes de paroles (se présenter, projeter la tâche, expliquer, prendre congé) de l'approche communicative. Il s'agit ensuite de trouver quel matériel verbal et non-verbal doit être utilisé pour effectuer chaque acte de communication. Dans ces activités, la vidéo est utilisée comme support de compréhension orale mais aussi comme modèle, le tutoriel étant considéré par les participantes comme une forme filmique diffusée sur Internet, comme on peut le voir dans cet extrait identifié pendant une activité de construction collective de la définition d'un tutoriel :

Extrait 2 : Épisode interactionnel de co-définition d'un tutoriel

Date : 3 juin 2014			
Durée : 13 s			
1	F	01 : 59	alors . des vidéos on en connaît hein/ on en regarde souvent il y a des films y a des documentaires . q quelle est la particularité de cette vidéo/
2	P5	02 : 10	c'est pour donner des astuces
3	F		déjà on va la trouver où par exemple/
4	P5	02 : 14	sur internet

Nous voyons ici que le document présenté a été identifié par une des participantes comme une vidéo numérique diffusée sur Internet dans une intention didactique. Ces formes filmiques sont connues des apprenantes, et en particulier des plus jeunes (P4 et P5), qui en consultent régulièrement :

Extrait 3 : Épisode interactionnel d'échange IRE

Date : 3 juin 2014 Durée : 12 s			
1	F	02 : 33	vous vous souvenez euh vous connaissez les sites internet de euh de vidéos/
2	P5	02 : 41	euh youtube
3	F		oui youtube
4	P5	02 : 44	euh dailymotion
5	P4		[dailymotion
6	F		d'accord

Ce projet filmique dans lequel s'engagent les participantes va se construire, par la suite, au cours de différentes activités menées ponctuellement sur plusieurs séances. Il s'agit donc d'inciter les participantes à porter un regard réflexif sur leurs actions comme dans un dispositif d'autoconfrontation en analyse du travail (Von Cranach & Harré, 1982 ; Clot & al., 2000 ; Theureau, 2010 ; Leblanc & al., 2013 ; Cicurel, 2015 : 42). En effet, dans ce type de dispositif l'acteur se voit sur un écran, et de façon différée, en train d'agir dans une situation cadrée. Ce dispositif offre aux participantes la possibilité d'effectuer des retours sur ce qu'elles ont dit et ce qu'elles ont fait, même plusieurs semaines après. La vidéo constitue ici une trace à partir de laquelle le protagoniste, qui s'observe plus tard dans l'action, peut proposer des réparations de façon différée. Il est prévu dans le projet que cette phase de réparation ait lieu une semaine après le tournage de chaque série de tutoriels.

3.2.3. L'enregistrement des situations et des pratiques vidéo

L'observation participante des situations de formation a été instrumentée, c'est-à-dire que plusieurs moments ont été filmés de façon continue de sorte que nous puissions avoir à notre disposition de longs plans séquence vidéo (audio-visuels) nous permettant de prendre en compte une grande partie des interactions (et la totalité dans la mesure du possible) et des

ressources mobilisées lors des activités. Des enregistrements audio et audiovisuels ont donc été réalisés tout au long du projet filmique et ont largement contribué à l'élaboration de notre corpus de recherche. Ils ont déjà constitué en eux-mêmes une préanalyse des situations dans le sens où chaque moment capturé, et chaque angle de prise de vue dépendent à la fois de la décision du chercheur et de l'environnement dans lequel il évolue. Dans notre cas, nous n'avons pas pu installer en permanence une caméra fixe dans nos salles de formation et enregistrer en continu pendant plusieurs mois l'intégralité des séances. D'une part, il nous était matériellement impossible de réaliser ce genre d'installation en amont de la séance car souvent nous ne savions pas à l'avance où celle-ci se déroulerait. Dans le centre de formation, la gestion des salles était effectivement planifiée mais cette planification était régulièrement modifiée en fonction d'événements exceptionnels comme l'organisation d'examens ou l'accueil de nouveaux groupes. Étant donné que le groupe dont nous avons la charge était un des plus réduits, il nous était fréquemment demandé de changer de salle, et parfois au dernier moment. D'autre part, nous pressentions que la présence de la caméra du chercheur pourrait perturber le bon déroulement des séances de formation :

Il est inacceptable en SHS aujourd'hui de poser que des humains [...] observés de façon ethnographique se comportent de façon totalement prédéterminée, sans réaction au fait de se savoir observés (Blanchet, 2014 : 10)

Et effet, nous nous sommes vite rendu compte que cette caméra donnait lieu à quelques comportements inhabituels, que nous avons identifiés. Par exemple, une des participantes, pourtant très engagée dans le projet filmique, acceptait volontiers d'être face à la caméra pendant les activités de tournage mais posait souvent les mains devant son visage pendant les activités de compréhension orale, c'est-à-dire lorsqu'elle ne parlait pas. Nous avons donc préféré nous adapter au terrain et modifier l'orientation du cadrage chaque fois que nous le sentions nécessaire ou qu'elle nous le demandait.

Dans le but de « poser des principes éthiques réflexifs pour un projet de société explicite dans le cadre desquels va se développer une recherche scientifique consciente » (Blanchet, 2014 : 9), il nous a paru fondamental d'informer les participantes de notre projet de recherche et d'obtenir leur accord. Nous leur avons expliqué que nous envisagions d'enregistrer les activités dans un but analytique et que nous enquêtions de façon générale sur l'usage de la vidéo en classe de langue. La nouveauté de ce type de projet justifiait le projet de recherche et les participantes ont bien compris l'intérêt de filmer les pratiques filmiques. Elles ont donc, dès la

première séance, accepté d’être filmées. Toutefois, des réticentes, tout à fait justifiées de la part de personnes en insécurité linguistique, ont été exprimées au moment de signer des autorisations écrites dans le cadre du droit à l’image qui découle du droit au respect de la vie privée faisant l’objet de l’article 9 du Code civil¹¹². Nous avons alors préféré accepter simplement leurs autorisations orales tout en sachant que cela constituerait une contrainte importante dans la diffusion des images et des sons enregistrés. Il nous a paru à ce moment-là très malvenu d’essayer de les convaincre ; nous nous sommes plutôt engagée envers nous-mêmes de ne pas diffuser tout enregistrement audio ou visuel qui pourrait présenter une image négative des participantes. Nous avons donc anonymisé les documents.

Les enregistrements audio et audiovisuels ont été tournés avec un caméscope tandis que les tutoriels ont été réalisés avec la caméra d’un appareil photo numérique :



Figure 9 : Caméra de recherche et appareil photo numérique

Il est apparu que la caméra de recherche a eu plus de mal à se faire accepter que celle de la formatrice, néanmoins, peu à peu sa présence est devenue habituelle. Dans cet extrait, le réglage de son angle de vue fait même l’objet de négociations initiées par une des salariées :

Extrait 4 : Négociations autour de la caméra de recherche

Date : le 14 octobre 2014			
Durée : 8s			
1	P5	02 : 25	[euh : la caméra la caméra vous l’avez allumée/
2	F		oui je pense

¹¹² Lien vers le site Légifrance, consulté le 02.09.2020 : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006070721>

3	P5		elle est pas elle est pas
4	P2		[elle est pas rouge
5	P5	02 : 31	non elle est pas
6	F		[déclenchée/
7	P5		euh on voit (prénom de P4) que :: on voit pas sa tête\

Ces enregistrements audiovisuels n'ont pas été faciles à réaliser car nous devons installer la caméra au début de chaque séance, tout en veillant à ne pas perturber l'accueil des salariées et la mise en place des activités. L'angle de prise de vue était donc souvent imposé par l'aménagement de la salle et le positionnement des participantes. Le corpus, de nature multi-située, a donc fait l'objet d'un recueillement divers en fonction des modalités des situations observées et des opportunités d'enregistrement.

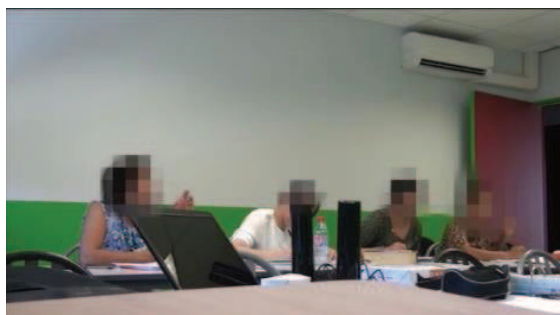
Voici une présentation des différents plans séquences enregistrés et des différents cadrages adoptés séance par séance :

<p>Séance du 15 avril 2014 Filmée avant la mise en place du projet Durée : 95 minutes Plan américain en contre plongée CO d'un reportage sur l'accompagnement à domicile de personnes âgées</p>	
<p>Séance du 27 mai 2014 Début du projet filmique Durée : 36 minutes Plan d'ensemble des participantes</p>	
<p>Séance du 3 juin 2014 Durée : 101 minutes Orientation du cadre vers les apprenantes, la formatrice est hors champ</p>	

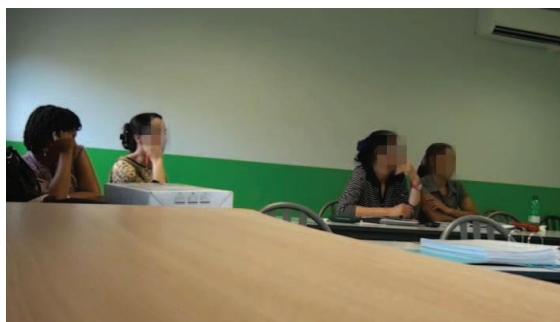
Réorientation de la caméra en cours d'enregistrement pour suivre l'engagement de l'apprenant-expert dans l'activité de production orale



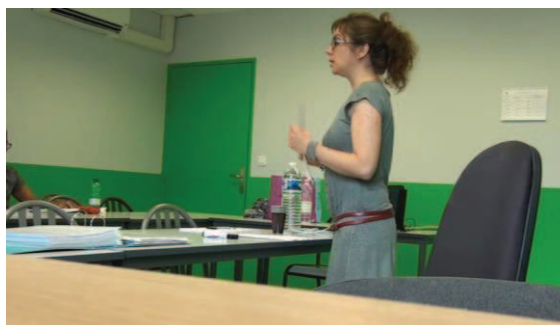
Séance du 10 juin 2014
Durée : 101 minutes
Orientation du cadre vers les apprenantes, la formatrice est hors champ



Séance du 17 juin 2014
Durée : 104 minutes
Orientation du cadre vers les apprenantes, la formatrice est hors champ




Réorientation de la caméra vers la formatrice suite à la demande d'une des participantes



Tournage de 4 tutoriels

	
<p>Séance du 24 juin 2014 Autoconfrontation Durée : 73 minutes Plan d'ensemble</p>	
<p>Séance du 1^{er} juillet 2014 Autoconfrontation Durée : Enregistrements discontinus de 30 minutes puis de 18 minutes et de 30 minutes.</p> <p>Déplacement de la caméra suite à un problème technique (batterie)</p>	 
<p>Séance du 14 octobre 2014 Durée : 75 minutes Tournage de 9 tutoriels</p>	

	
<p>Séance du 28 octobre 2014 Durée : 102 minutes Autoconfrontation Enregistrement audio</p>	
<p>Séance du 25 novembre 2014 Durée : 110 minutes Enregistrement de qualité moyenne</p>	

Au total, nous avons réalisé environ 15 heures d'enregistrements audio et audiovisuels. Ces enregistrements constituent les données principales à partir desquelles nous avons constitué notre corpus de recherche. Ces données construites témoignent déjà de la complexité d'une recherche ethnographique dans laquelle le chercheur suit des personnes dans leur processus de formation, et adapte son instrumentation aux différents lieux et différentes situations auxquels il doit faire face.

3.3. Corpus et collections

Dans cette section, nous présentons d'abord les données recueillies au cours des observations et des enregistrements réalisés. Ensuite, nous faisons état du traitement de ces données en vue des analyses dont les résultats seront exposés dans la seconde partie de ce travail.

3.3.1. Présentation du corpus : les données recueillies

Les données récoltées sont variées et multimodales. En effet, la posture de praticien chercheur nous a, d'une part, offert un accès à l'ensemble des activités et des supports didactiques, à la totalité des enregistrements, réalisés avec la caméra de l'appareil photo numérique de la formatrice, et aux productions écrites des adultes. Elle nous a permis, d'autre part, d'enregistrer les interactions lors des séances de formation avec un camescope numérique.

Toutes ces données n'ont pu être traitées de façon détaillée et nous avons dû opérer des choix qui ont orienté nos analyses. Nous intéressant davantage au processus de réalisation filmique qu'au résultat obtenu, nous avons travaillé à partir de trois types de données multimodales :

- Les enregistrements vidéo réalisés avec la caméra de recherche, c'est-à-dire ceux que nous venons de présenter. Ce corpus donne partiellement accès aux interactions constituantes des activités en salle de formation. Il permet de porter un regard orienté par un positionnement de chercheur sur les différentes situations d'interactions et de mener des analyses fines sur les actions multimodales réalisées *in situ* par les participantes.
- Les enregistrements vidéo réalisés en classe par la formatrice avec l'appareil photo numérique. Ces enregistrements sont composés de toutes les images et de tous les sons produits au tournage. Ce sont ces documents que les professionnels du cinéma ont l'habitude d'appeler les « rushes ». Parmi ces rushes, certains ont été conservés par les participantes dans le processus de réalisation, alors que d'autres ont été abandonnés. Les rushes non utilisés sont néanmoins des traces d'une activité et peuvent correspondre à

la page de brouillon du processus d'écriture. Ceux qui sont conservés sont considérés comme réussis; ils sont regardés lors de séances d'auto confrontation et montés puis édités dans le film final. Au total, 20 tutoriels ont été réalisés et 19 ont été montés dans le film de 32 minutes.

Figure 10 : Capture des rushes non utilisés

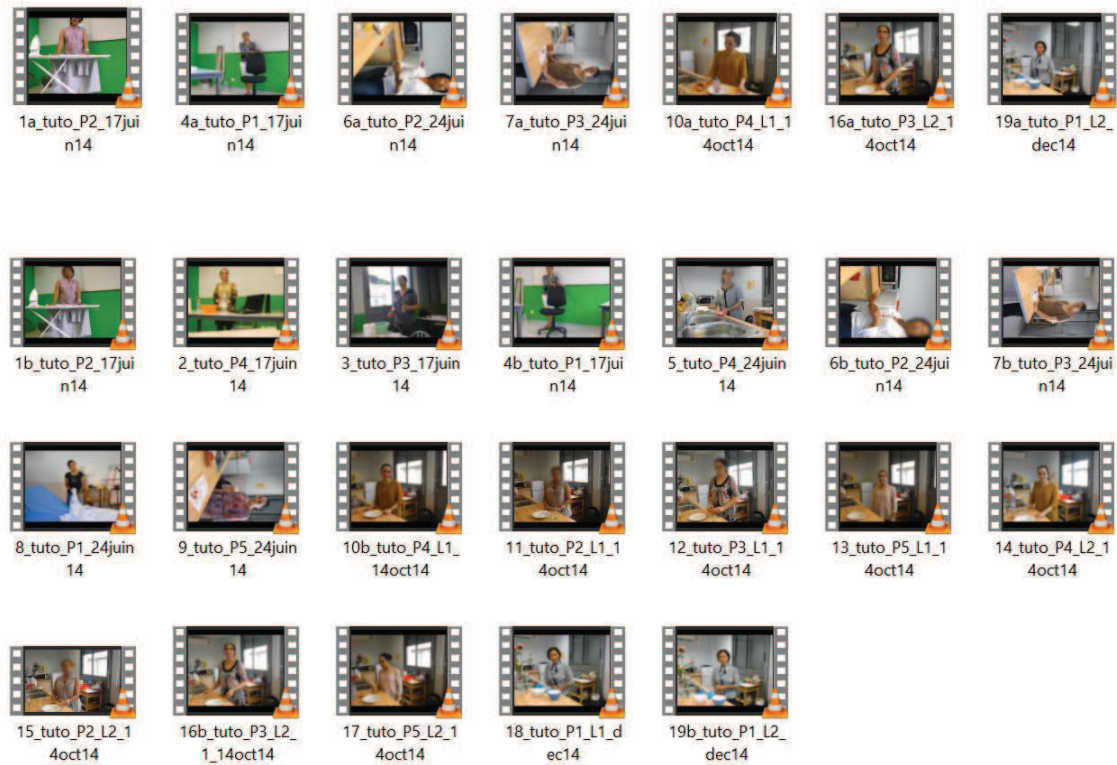


Figure 11 : Capture des rushes conservés et montés dans le film final

- Le film de fin de formation, monté par la formatrice avec le logiciel Movie Maker de la suite Windows 10 à partir des enregistrements précédents, est présenté comme le résultat de la tâche didactique. Ce film intitulé « Souvenirs de la formation ‘nos outils professionnels’ », a été diffusé dans le groupe au format numérique (sur des clés USB) lors de la dernière séance de formation. Nous présentons ici ce film en images à partir d'une sélection réalisée avec l'application Free Video to JPG Converter.

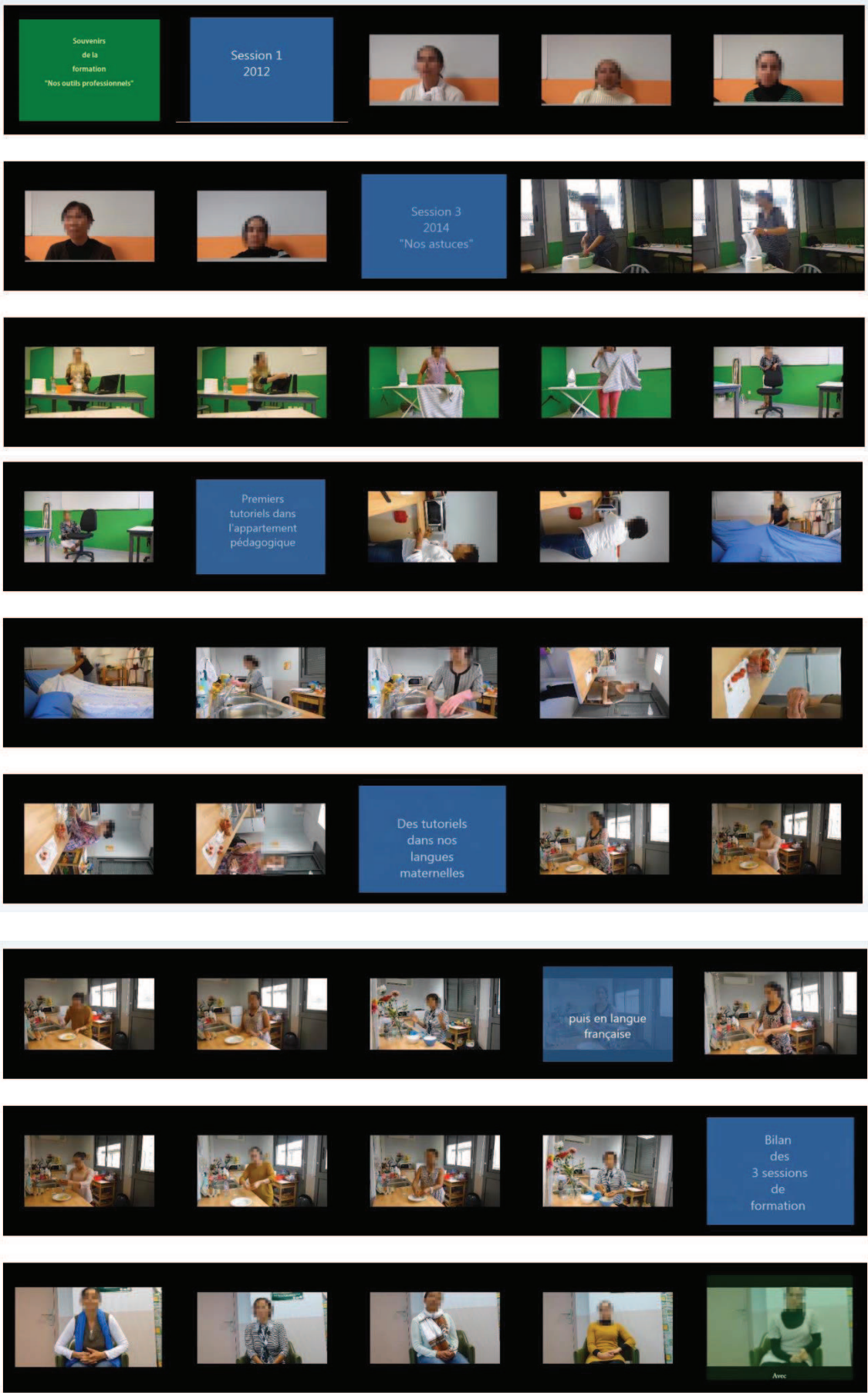




Figure 12 : Capture d'une sélection d'images extraites du film de fin de formation

Ce film présente un montage de plans séquences face caméra dans lesquels chaque salariée s'adresse à un public plus large que celui des participantes, de façon plutôt spontanée, c'est-à-dire sans réciter un texte qu'elles auraient écrit en amont. Le film commence par les plans tournés lors du bilan de la première session de formation en 2012, puis enchaîne avec ceux tournés lors du projet filmique. Ceux-ci sont introduits par un titre « Session 3- 2014 ' Nos astuces' ». Ce sont d'abord les quatre premiers tutoriels réalisés en classe qui défilent, suivis des cinq tutoriels tournés dans un appartement pédagogique. Viennent ensuite les tutoriels en langue de référence et d'autres en français sur la même astuce. Les derniers plans séquences du film présentent chaque salariée faisant le bilan de l'ensemble des sessions de formation, toujours face caméra. Le film se termine par un générique de fin.

Ce montage réalisé par la formatrice révèle clairement son intention de montrer l'évolution des compétences communicatives des salariées tout au long de la formation et d'en conserver une trace. Il y a un « avant » et un « après » qui donnent ainsi à voir les changements effectués, qui sont aussi des changements physiques. Entre les deux, les différentes explications multimodales de procédures sont en quelque sorte présentées comme les principales activités qui auraient participé à ces améliorations. Ce n'est bien évidemment pas le cas même si le projet filmique dans lequel les participantes se sont engagées a largement contribué à améliorer les comportements des actrices, de façon holistique dans ce type de communication face caméra. Dans ce film, qui est le résultat de la tâche didactique, les rushes utilisés ont été découpés au montage et les interactions enregistrées en hors-champ ont été supprimées. Ainsi, les échanges qui précèdent et qui suivent chaque mise en scène face caméra n'apparaissent pas. De plus, chaque plan a été monté dans une temporalité qui ne rend compte que partiellement de la réalité. La chronologie des événements a parfois été inversée et le film ne restitue pas l'ordre dans lequel les participantes se sont, chacune à leur tour, engagées dans cette performance filmée.

3.3.2. Observer la trajectoire de l'objet de savoir : traitement et organisation des collections

Dans le projet filmique que nous avons suivi, les participantes sont engagées dans différentes activités (Seedhouse, 2005) au cours desquelles elles apprennent à expliquer une procédure : elles regardent d'abord des tutoriels montrant un tiers-expert présenter une procédure (face à la caméra) et elles expliquent plusieurs procédures lors d'échanges de pratiques en petit groupe que nous avons identifiés et analysés (cf. chapitre 4). Elles s'entraînent ensuite à expliquer une procédure en essayant de reproduire la situation de communication du tiers-expert, dans la classe, face au groupe (cf. chapitre 5). Elles expliquent dans des environnements évolutifs, de plus en plus instrumentés, et agissent ensuite face à la caméra, plusieurs fois jusqu'à réaliser entre trois et cinq tutoriels chacune. Des traces de ces activités ont été filmées et permettent d'analyser différents *cadres de l'expérience*. La particularité de notre corpus repose ici sur l'enregistrement de données multimodales au cours de différentes phases du projet. Nous avons élaboré une cartographie des observations ethnographiques (cf. tableau 4), afin de restituer les enregistrements et les activités dans la chronologie du projet. Le lecteur pourra consulter ce document dans le corpus numérique joint au mémoire de thèse.

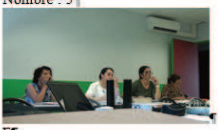

	Le cadre spatio-temporel	Les participantes	Les finalités et les intentions	Les actes, les faits
4 ^{ème} séance d'enregistrement des données Le 10 juin 2014	<ul style="list-style-type: none"> -> Salle de cours -> Séance de 3h30 -> Enregistrement de 101 minutes -> Avant la pause «goûter» jusqu'à la fin de la séance 	Nombre : 5  P1 P2 P3 P4  L'objet-artefact	<ul style="list-style-type: none"> -> Permettre aux participantes de réécrire leur texte de façon active et sans surcharge cognitive -> Engager les participantes dans leur apprentissage et les inciter à réfléchir sur la morphosyntaxe de la langue -> Sensibiliser les participantes aux critères de qualité d'un tutoriel et valoriser leurs savoir-faire professionnels -> Inciter les participantes à se mettre en scène face au groupe et à expliquer une tâche oralement et de façon structurée -> Inciter les participantes à mettre par écrit ce qu'elles ont dit ou entendu à l'oral 	<ul style="list-style-type: none"> -> Co-écriture du texte à corriger : les phrases sont proposées par les participantes, parfois reformulées et notées au tableau. La correction est ponctuée par des explications lexicales ou morphologiques. Les participantes s'expriment pour partager leurs savoirs professionnels ou personnels (astuces) -> Correction d'exercices systématiques écrits sur les pronoms compléments. Même exercices à l'oral. Une des participantes rencontre des difficultés et se fait aider -> Visionnage de trois nouveaux tutoriels : formulation de critiques et comparaison avec leurs techniques personnelles -> Mise en situation : les participantes expliquent chacune à leur tour comment nettoyer un écran d'ordinateur. Chacune propose sa technique de façon spontanée. Puis chacune à son tour, elles mobilisent des objets artefacts pour jouer la scène -> Les participantes essaient de mettre par écrit, individuellement, l'explication de la tâche. Je leur propose de continuer l'activité collectivement. Les participantes lisent quelques phrases et les comparent mais c'est la fin de la séance et je les invite à terminer l'activité chez elles

Tableau 6 : Extrait de la cartographie des observations ethnographiques

Ces données permettent de rendre compte des transformations matérielles des cadres et de l'articulation de ces transformations avec l'expérience de l'activité telle qu'elle est vécue par les participantes, en essayant d'adopter un point de vue émiqque et situé. Le rapport qu'elles ont à l'activité évolue ; elles n'accordent pas le même sens à une activité mimée qu'à une activité filmée. Nous allons donc montrer, par la prise en compte des réactions des participantes et des interactions, enregistrées *in situ*, qu'une activité de simulation réalisée en classe dans un environnement habituel n'offre pas le même cadre d'expérience qu'une activité de simulation face à la caméra. Lors de toutes ces activités de simulation, qui sont sensiblement différentes, le cadre de la salle de classe est modifié et c'est à cette transformation que nous nous sommes intéressée.

Les analyses ont été menées à partir des données audiovisuelles enregistrées en situation d'activité dans le centre de formation depuis la mise en place du projet vidéo et tout au long de sa réalisation. Le repérage des épisodes a été effectué lors des différentes étapes de notre travail d'analyse. Une des difficultés principales a été de rendre compte de l'élaboration du projet dans le temps long de la formation tout en centrant nos analyses sur des interactions fortement localisées. La question des différents niveaux d'analyse se pose effectivement dans les recherches qui s'intéressent à la formation en tant que processus situé. Dans cette perspective, l'approche méthodologique des « trajectoires situées d'apprentissage » (De Saint Georges, 2008b : 159) que propose De Saint Georges a participé à l'organisation de nos données et à la construction d'un corpus de recherche. L'élaboration de nombreux tableaux de préanalyses (cf. Corpus numérique) nous a permis de « découper le flux des activités filmées en unités appréhendables pour l'analyse et d'être continuellement en mesure de situer une activité, une situation ou un échange retranscrits dans la séquence temporelle plus large dans laquelle elle s'inscrit » (De Saint Georges, 2008b : 172).

PRÉANALYSE D'UNE SÉQUENCE VIDÉO ENREGISTRÉE LE 27 MAI 2014 EV_S1_27MAI_36MIN05			
Activité de CO générale et activité d' IO	1	00 : 00	Mise en place de l'activité et visionnage d'un premier tutoriel vidéo sur le rangement de la cuisine (focus attentionnel vers l'écran de l'ordinateur portable)
	2	01 : 52	Questions de compréhension générale de la situation de communication : séquences IRE sur le contenu de la vidéo (F écrit les réponses des salariées au tableau)
	3	03 : 45	Séquence IRE suivie de plusieurs séquences d'échange de pratiques [03 : 45 à 06 : 49 : E1_IO_27mai_four_etagere_bouteille]
	4	06 : 43	Transition vers le visionnage d'un autre tutoriel vidéo sur la cuisson de la viande et visionnage
	5	08 : 56	Questions de compréhension générale de la situation de communication : séquences IRE sur le contenu de la vidéo (F écrit les réponses des salariées au tableau)
	6	10 : 05	Transition et séquences d'échange de pratiques [10 : 05 à 11 : 05 : E2_IO_27mai_couvercle]
	7	11 : 06	Séquence d'échange d'opinions sur l'efficacité de la procédure proposée par le tiers-expert (lien avec la mise en pratique en dehors de la classe)
	8	12 : 15	Séquences d'échange de pratiques [12 : 14 à 13 : 21 : E3_IO_27mai_sel_oignon_farine] [13 : 21 à 16 : 31 : E4_IO_27mai_viande_the_bicarbonate]
	9	16 : 31	Transition vers la présentation du projet et négociation de sa mise en œuvre (extrait 4 : 16 : 31 à 19 : 09)
	10	24 : 27	Transition vers le visionnage d'un troisième tutoriel sur la coiffure (« pour vous donner d'autres idées parce qu'il n'y a pas que la cuisine ») et visionnage
	11	27 : 38	Séquence d'échange d'opinions négatives (P3 : « ben c'était pas génial quoi », P5 : « pas intéressant ») à l'initiative de P3

Tableau 7 : Extrait d'un tableau de préanalyse de séquences vidéo enregistrée

Nous devons préciser qu'à cette étape, nous n'avons pas travaillé à partir de transcriptions mais bien à partir des enregistrements vidéo. Nous avons identifié les unités appréhendables pour l'analyse au cours de nombreux visionnages des enregistrements. En choisissant de nous intéresser à la transformation des cadres dans lesquels les participantes expliquent une procédure, nous avons alors orienté notre travail vers l'élaboration de collections : une collection dans laquelle les participantes expliquent des procédures dans des activités d'Interaction Orale (IO) (CECRL, 2001) et une collection dans laquelle les participantes expliquent des procédures dans des activités de Production Orale (PO) (CECRL, 2001). Nous avons donc découpé avec le logiciel de montage (DaVinci Resolve) les enregistrements, en séquences vidéo plus courtes que nous avons rassemblées dans des dossiers ou montées les unes à la suite des autres. Les extraits sélectionnés ont ensuite été transcrits.

Pour orienter le repérage des épisodes à analyser, nous avons d'abord regardé les rushes réalisés avec l'appareil photo de la formatrice au cours de la formation et nous les avons comparés avec ceux qui ont été montés dans le film de fin de formation. Les rushes abandonnés, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas été regardés par les participantes mais uniquement par le praticien chercheur sont des traces d'une temporalité que nous avons voulu considérer dans le processus d'écriture filmique. Ce sont des traces des actions qui ont bien eu lieu mais qui ont été mises à l'écart par les participantes. Ces enregistrements sont rarement portés à la connaissance du chercheur mais seront précieux pour nos analyses.

Nous avons ensuite considéré les actions multimodales des protagonistes filmées par la caméra de la formatrice (l'écran en haut à droite) dans les enregistrements plus longs réalisés avec la caméra de recherche (plein écran).



Figure 13 : Capture d'un montage d'images tournées avec deux caméras

Les enregistrements en continu de la caméra de recherche nous ont permis d'observer ce qui se passe non seulement avant et après la prise de vue mais aussi, dans le hors champ, pendant que la protagoniste de l'explication agit face à la caméra. Nous avons reconsidéré ces actions, cette fois de façon située, dans le cours des activités didactiques localisées pour comprendre comment se produisent ces vidéos en classe de langue. Nous avons observé ces actions comme un tout non autonome situé dans un cadre interactionnel plus large, celui de l'environnement de production. Notre démarche s'inscrit dans l'approche praxéologique que

propose Mondada (2006), c'est-à-dire que nos analyses ont été menées “*focusing on the way in which videos are locally and contingently produced.*”¹¹³ (Mondada, 2006: 51).

À partir des actions de la protagoniste, nous avons considéré la situation dans une approche longitudinale et dynamique en analysant les activités de formation comme de longues séquences interactionnelles dont la durée oscille entre l'heure et la demi-heure (cf. Corpus numérique, tableaux de préanalyse). Ces longues séquences sont définies comme « des morceaux d'interaction d'une certaine longueur qui forment un tout reconnaissable » (Traverso, 2012 : 54) et leur étude a plusieurs fois montré l'importance de la mobilité des corps dans l'espace (Psathas, 1992 : 99 ; Mondada, 2012 : 279). Ainsi, si l'on demandait aux participants d'une interaction ce qu'ils sont en train de faire, ceux-ci seraient capables de catégoriser leurs actions comme un ensemble réalisant une activité socio-pragmatique (une réunion, une activité didactique, une mise en situation, un tournage vidéo, etc.). Dans notre corpus nous sommes intéressée à l'activité filmée puis aux activités orales d'entraînement accomplies en amont. Ces formes amples d'organisation correspondent à des ensembles formés de plusieurs échanges qui réalisent et préparent une action et qui reposent sur le principe de dépendance conditionnelle. Ce principe qu'une action rend pertinente et attendue la suivante est au fondement de l'analyse conversationnelle qui s'attache à montrer l'organisation des échanges dans nos conversations (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Conein, 1986 ; Gülich, 1986, Mondada, 1995). C'est dans cette démarche que nous avons élaborer progressivement deux collections principales sur lesquelles nous avons fondées nos analyses et que nous présentons dans ces deux tableaux.

	Code	Durée	Activités	Participantés
Collection 1	E1 IO 27mai four etagere bouteille	3min03	IO	F, P1, P2, P3, P4, P5
	E2 IO 27mai couvercle	1min01	IO	F, P1, P2, P3, P4, P5
	E3 IO 27mai sel oignon farine	1min06	IO	F, P1, P2, P3, P4, P5
	E4 IO 27mai viande the bicarbonate	3min10	IO	F, P1, P2, P3, P4, P5
	E5 IO 3juin lit pyjama linge	5min10	IO	F, P1, P2, P3, P4, P5
	E6 IO 3juin bicarbonate cafe odeur	2min05	IO	F, P1, P2, P3, P4, P5
	E7 IO 3juin repassage	1min23	IO	F, P1, P2, P3, P4, P5
	E8 IO 3juin rose tomate	57s	IO	F, P1, P2, P3, P4, P5
	E9 IO 3juin radis fleur	36s	IO	F, P1, P2, P3, P4, P5
	E10 IO 3juin vaisselle	1min13	IO	F, P1, P2, P3, P4, P5
	E11 IO 3juin café farine	1min01	IO	F, P1, P2, P3, P4, P5
	E12 IO 3juin chewing-gum	30s	Transition	F, P1, P2, P3, P4, P5
	E13 IO 3juin avocat	54s	Transition	F, P1, P2, P3, P4, P5
	E14 IO 3juin journal vitres	1min10	CO	F, P1, P2, P3, P4, P5
	E15 IO 3juin vinaigre poulet	57s	PO	F, P1, P2, P3, P4, P5

¹¹³ Traduction : en se concentrant sur la façon dont les vidéos sont produites localement et en fonction de la situation

	E16 IO 10juin masque cheveux	3min02	PE	F, P1, P2, P3, P4
	E17 IO 10juin ecran ordinateur	1min29	IO	F, P1, P2, P3, P4
	E18 IO 10juin clavier ordinateur	1min32	IO	F, P1, P2, P3, P4
	E19 IO 10juin javel masque gants	3min26	IO	F, P1, P2, P3, P4
	E20 IO 17juin jambes lourdes	2min13	Transition	F, P1, P2, P3, P4

Tableau 8: Présentation de la collection 1

	Code	Durée	Activités	Participants
Collection 2	PO_SIM1_3juin_P3_P5_P4_P1_28min06	28min06	PO	F, P1, P2, P3, P4, P5
	PO_SIM2_10juin_P1_P3_P4_P2_24min06	24min06	PO	F, P1, P2, P3, P4
	PO_TF1_17juin_P2_P4_P3_P1_59min47	59min47	PO	F, P1, P2, P3, P4
	PO_TF3_14oct_P4_P2_P3_P5_29min05	29min05	PO	F, P2, P3, P4, P5

Tableau 9 : Présentation de la collection 2

Dans le corpus de recherche, nous avons d'abord repéré deux longues séquences de tournage (59 et 29 minutes), c'est-à-dire des séquences pendant lesquelles les participantes s'emploient à produire plusieurs vidéos. Puis, nous avons identifié deux longues séquences de simulation (28 et 24 minutes) dans lesquelles les participantes s'entraînent à expliquer une procédure face au groupe. Bien que la durée de ces longues séquences (supérieure à 20 minutes) soit un obstacle à l'analyse fine des interactions, il nous est apparu nécessaire, au regard de l'ensemble du corpus, d'en dégager certaines régularités. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le chapitre 5.

D'autres épisodes dans lesquels les participantes expliquent des procédures ont ensuite été identifiés dans les enregistrements des premières séances. Ces épisodes sont assez courts (entre 36 secondes et 5 minutes 10) et ont lieu lors d'activités d'interaction orale d'échanges de pratiques en petit groupe mais aussi en dehors de ces activités. Nous présentons les résultats des analyses d'une collection de 20 épisodes dans le chapitre 4.

Ces longues séquences et ces épisodes sont consultables dans le corpus numérique.

3.3.3. Transcriptions et mise en valeur de l'image

Comme nous l'avons expliqué, nous avons fait le choix de procéder aux pré-analyses par le visionnage, l'annotation et le découpage des enregistrements, sans passer d'emblée par la

transcription, qui, nous le savons, « constitue un objet de discussions parfois virulentes » (Détienne & al., 2009 : 69). En souhaitant adopter une perspective émiqque et comprendre comment la situation était vécue par les participantes elles-mêmes, il nous a paru en effet pertinent de revenir sans cesse aux données multimodales et de ne pas élaborer ces analyses à partir d'une transcription qui met malgré tout le focus sur les interactions verbales. Travailler sur de l'écrit, ou plus précisément sur de l'oral transcrit, lorsque les activités à l'étude impliquent des personnes en insécurité linguistique pour qui la perception multisensorielle des situations a une grande importance, ne nous a pas semblé aller dans le sens d'une approche émiqque et située. Nous avons eu recours à la transcription seulement dans un deuxième temps, après le repérage des différents phénomènes et l'élaboration de nos deux collections de longues séquences et d'épisodes interactionnels. À ce moment-là, celle-ci nous a permis d'approfondir les analyses et d'organiser notre travail.

Les conventions de transcription que nous avons adoptées sont les suivantes :

/	Intonation montante
\	Intonation descendante
[chevauchement
: :: :::	allongement vocalique
.	Pause courte
..	Pause moyenne
...	Pause longue
Des-	Troncation
-suyer	Aphérèse
xxx	Segment incompréhensible
(rires)	Commentaires du transcripteur
[gestes iconiques]	Mouvements significatifs des mains et du corps
[# 1]	Index renvoyant à la position de l'image dans la transcription

Tableau 10 : Conventions de transcription adoptées

Ces conventions ont été empruntées à l'analyse conversationnelle (Mondada, 2008 ; Filliettaz, 2007). Elles ont été simplifiées afin de faciliter la lecture des extraits proposés dans le texte. Dans ces transcriptions, F est la formatrice/enseignante et les autres participantes sont désignées par P1, P2, P3, P4 et P5.

L'utilisation d'un logiciel de transcription, tel que ELAN, CLAN ou EXMERaLDA, a été d'abord envisagée afin d'annoter les vidéos mais leur prise en main, qui demande un investissement conséquent en termes de temps et d'énergie, a différé cette expérience, d'autant plus que nous avons déjà appris à utiliser le logiciel de montage professionnel DaVinci

Resolve. Finalement, leur recours favorable à des annotations complexes ne nous a pas paru utile au regard des objectifs de recherche et du niveau d'analyse que nous avons privilégiés.

Ces transcriptions nous ont, par ailleurs, confrontée à de nombreuses difficultés méthodologiques car il est extrêmement complexe de rendre compte de situations multimodales en passant par le système graphique de l'écriture. La complexité de cette activité chronophage, a donc soulevé plusieurs problèmes. Tout d'abord, la mise en jeu d' « échelles de visibilité différentes » (Mondada, 2008 : 340) implique de séparer sur plusieurs lignes d'annotation des phénomènes qui ont pourtant lieu de façon imbriquée et coordonnée. Rendre compte de tous les mouvements du corps perceptibles dans des échanges très rapides et dans lesquels sont engagés plusieurs participants est une tâche quasiment impossible, en particulier lorsque ceux-ci agissent en même temps. Nous avons en effet relevé un très grand nombre de chevauchements, d'interruptions et de segments inaudibles dans les activités analysées. Ensuite, la transcription des actions se complexifie encore davantage quand les enregistrements présentent de nombreux schismes, qui sont des scissions dans les cadres de participation (Jouin-Chardon & al., 2010 : 61). Cela impose au transcripteur de focaliser son travail sur certains échanges plutôt que sur d'autres, qui ont pourtant parfois un impact sur l'échange analysé, ne serait-ce que dans l'intonation des voix ou les postures des corps. Il apparaît aussi dans notre corpus, qu'un des participants, et souvent l'enseignant, est impliqué dans plusieurs cadres de participation parallèles, ce qui impose parfois de rendre compte de tous ces cadres pour mieux comprendre la situation. Nous ne pouvons donc pas négliger cette caractéristique propre au rôle de l'enseignant. Par ailleurs, la transcription des échanges très vifs, qui présentent un ordonnancement de plus de vingt tours en moins d'une minute, implique aussi de faire des choix, dans la présentation des extraits et de limiter les analyses à une temporalité très courte. Ce qui est évidemment un problème lorsqu'on s'intéresse au processus d'appropriation qui demande d'être envisagé sur une temporalité bien plus longue. Enfin, lorsque les participants agissent dans une interlangue qui présente parfois de forts écarts par rapport aux normes de la langue cible, ce qui est fréquent avec des débutants, l'oreille du transcripteur n'est pas un instrument très précis. Ce qui est écrit peut alors souvent être mis en doute car il est parfois tenté d'adapter ce qu'il entend aux normes de la langue de transcription. Bien sûr, s'ajoute à cela la difficulté de transcrire les actions verbales qui mobilisent d'autres systèmes linguistiques, d'autres langues comme c'est le cas dans ce corpus. Pour cela, par exemple, nous avons fait appel à un expert de la transcription en langue arabe, ce qui soutient l'idée que cette activité, comme toute activité de recherche, est un travail d'équipe. Ainsi, face à toutes ces

difficultés que présente l'activité de transcription dans un travail de thèse, le choix de permettre au lecteur d'avoir un accès direct aux données multimodales s'est finalement imposé.

En inscrivant cette recherche dans le courant de l'anthropologie visuelle (Colleyn, 2012), il paraissait fondamental d'accorder une large place à l'image mais aussi au mouvement et à la multisensorialité dans notre manière d'appréhender les situations :

La dénomination « anthropologie visuelle » est trompeuse car elle suggère l'isolement, illusoire, d'un domaine purement visuel et une hiérarchie entre les différentes facultés sensorielles. Les informations qui nous parviennent passent par tous nos sens. La vue et l'ouïe jouent certainement un rôle prééminent, mais ces deux facultés convoquent aussi l'odorat, le goût et le toucher. En ce sens, toute ethnographie, en tant que science de l'observation, est par elle-même audiovisuelle. (Colleyn, 2012 : 458)

Afin de permettre au lecteur d'appréhender les situations décrites dans les extraits analysés, nous avons insérer des liens hypertextes conduisant vers les enregistrements vidéo que nous avons présentés de façon organisée dans le corpus numérique.

3.4. Bilan du chapitre

Dans ce chapitre nous avons présenté les principes méthodologiques que nous avons mobilisés pour aborder des pratiques vidéo dans l'interaction et en contexte de formation. Cette présente recherche s'inscrit dans une démarche ethnographique instrumentée. Il s'agit d'une recherche-action dans laquelle nous avons accompagné des salariées de l'aide à domicile dans la réalisation d'un projet filmique qui consiste à expliquer des « astuces » face à la caméra. Des observations participantes complètes menées sur un temps relativement long (plus de 6 mois) dans une posture de formateur-chercheur nous ont donné l'opportunité de recueillir de nombreuses données filmées. Ces données, enregistrées lors de différentes activités constitutives du projet, ont représenté un accès au processus d'élaboration des vidéos, dans une approche située des interactions locales. Leur traitement rigoureux a conduit à l'élaboration d'un corpus numérique que le lecteur peut consulter dans le texte ou dans un dossier autonome joint avec le document principal.

L'approche méthodologique posée et le corpus récolté décrit, nous présentons, dans la deuxième partie de ce mémoire, les principales analyses réalisées sur les deux collections que nous avons constituées.

**PARTIE 2 L'APPRENANT-EXPERT :
EXPLIQUER UNE PROCÉDURE EN
CLASSE DE LANGUE. ANALYSE
D' ACTIONS MULTI-SITUÉES ET
MULTI-INSTRUMENTÉES**

La recherche que nous menons en sciences du langage présente une double particularité. Elle s'appuie sur l'observation *in situ* de pratiques de classe d'un groupe plurilingue et pluriculturel engagé dans un projet filmique, dans le cadre de la formation linguistique continue des adultes salariées de l'aide à domicile en France, mais aussi sur l'analyse détaillée de séquences interactionnelles¹¹⁴ d'explication procédurale et d'actions situées¹¹⁵ dans une perspective multimodale et pragmatique. Nous nous intéressons donc en priorité à l'usage du langage dans les interactions orales et aux différents éléments (déplacements, regards, *body torque*, manipulations, etc.) qui permettent aux participants de donner du sens à la situation qu'ils sont en train de vivre.

L'approche ethnographique nous permet de rendre compte de pratiques vidéo (Broth, Laurier & Mondada, 2014) dans une temporalité assez longue, et de comprendre quel sens elles ont pour les participantes. Elle met en lumière la spécificité des comportements interactionnels dans un environnement d'appropriation du français qui connaît peu d'investigation de ce type et révèle que les échanges entre pairs sont souvent très riches, pendant les activités (Seedhouse, 2005 ; Cicurel, 2011b) mais aussi en dehors. Les conversations, entendues dans le sens de *talk-in-interaction*, ou « échange de paroles » (Bonu, 1992 : 52), sont orientées vers l'expression d'une expertise que nous définissons, à la suite de De Fornel, comme une « compétence située qui, en tant qu'elle suppose une forme d'enquête pratique, émerge comme une propriété des comportements que l'on observe quand les individus réalisent des activités » (De Fornel, 1990 : 65). Cette expertise caractérise les membres de cette communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). En effet, même si les objectifs de la formation ne sont pas professionnels, néanmoins, les aides à domicile, dont le métier est lié à leur expérience personnelle, sont des adultes actives qui contribuent au fonctionnement de la société et qui ont des intérêts communs :

[...] techniquement, il s'agit pour l'aide à domicile d'externaliser un savoir-faire acquis dans l'expérience privée (et non dans le cadre de formation) avec l'idée qu'il suffirait de savoir faire le ménage chez soi pour pouvoir le faire chez les autres. (Bonnet, 2006 : 75)

La formation linguistique, financée dans une démarche qualité, a un ancrage social fort dans la mesure où elle est liée à un secteur économique important en pleine transformation, qui met en débat le lien entre migrations féminines et travail domestique (Avril, 2014 ; Avril &

¹¹⁴ Il s'agit ici d'une suite d'énoncés multimodaux présentant un début (une ouverture) et une fin (une clôture) identifiables (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 : 696-735 ; Goffman, 1987 [1981] ; Conein, 1986)

¹¹⁵ Le concept d'action située (Suchman, 1987) désigne ici une action dont l'exécution dépend à la fois d'un plan (qui précède sa réalisation) et d'un environnement.

Cartier, 2019). La formation participe à une évolution des compétences professionnelles de salariées traditionnellement peu diplômées à qui l'on demande, de plus en plus, d'ajouter à des compétences techniques (entretien du domicile, préparation des repas, etc.) mise en œuvre dans « des tâches reconnues « ingrates » qu'on s'efforce de valoriser sans trop y croire, sans trop y parvenir » (Bonnet, 2006 : 75), des compétences langagières (discussion avec les bénéficiaires, aide à la réalisation de tâches quotidiennes, accompagnement, etc.), en particulier, interactionnelles (Young & Miller, 2004 : 520 ; Mondada, 2006 ; Filliettaz & Lambert, 2019 : 31-33) « présentant un caractère situé, dynamique et collectif » (Filliettaz & Lambert, 2019 : 31). Elle accompagne donc un changement social et économique qui repose sur l'augmentation des compétences des salariées. Cette évolution du métier vers une diversification des tâches, que soutient la formation, contraste pourtant avec des conditions de travail difficiles (déplacements fréquents, temps de travail réel supérieur au temps de travail payé, bas salaires) (Avril, 2014), ce qui ne manque pas d'interroger la recherche sur le rôle de la formation et sa relation avec le monde du travail :

Une tension est souvent observée et affirmée entre cette position instrumentale et une conception que nous dirons émancipatrice et développementale de la formation naguère véhiculée par les tenants de l'éducation permanente ou de l'éducation populaire. (Durand & Filliettaz, 2009 : 5)

Cette ambivalence se manifeste au cours des activités et oriente les échanges interactionnels. Par exemple, quand une des salariées qui exerce ce métier depuis longtemps, s'entraîne, lors d'une activité de simulation, à agir face caméra, dans un but d'appropriation de la langue, et se présente comme « aide-ménagère », son tour est interrompu par la formatrice (F) et réparé collectivement :

Extrait 5 : PO SIM1 Réparation collective du titre professionnel

Date : le 3 juin 2014			
Durée : 7s			
PO_SIM1_3juin_P3_P5_P4_P1_28min06			
9	P3	00 : 55	euh bonjour je m'appelle (prénom) je vous euh je suis aide-ménagère
10	F	01 : 03	aide
11	P		(en groupe) aide à domicile
12	P3	01 : 05	aide à domicile euh je :: (rires) et je veux donne un astuce (rires)

La formation participe à la fois au processus d'évolution du métier par la normalisation de sa terminologie, et au changement de l'identité professionnelle des salariées ; l'aide-ménagère qui accomplit des tâches essentiellement techniques, non-verbales et socialement peu valorisées (balayer, repasser, etc.)¹¹⁶, devient progressivement une aide à domicile qui doit favoriser l'autonomie de la personne aidée et l'accompagner dans la réalisation des tâches par un étayage multimodal, à la fois verbal et pratique (encourager une personne à balayer, aider une personne à repasser). La formation est alors l'occasion pour ces salariées de partager des connaissances procédurales acquises par l'expérience mais rarement verbalisées :

La connaissance procédurale n'est le plus souvent pas disponible sous forme discursive ou propositionnelle pour celui qui la possède et elle ne peut être acquise que par l'expérience. Il s'agit donc d'un ensemble de compétences pratiques, de « skills » ou savoir-faire. (De Fornel, 1990 : 67)

L'usage de la caméra permet de valoriser l'expertise en tant que compétence située. Dans ce projet didactique, son utilisation est passé par la co-construction de cette légitimité qui fait partie d'un processus d'instrumentation. Toutes les étapes ont donc consisté à valoriser l'apprenant, en tant qu'acteur considéré dans une approche holistique et pas seulement verbale, en lui permettant de partager ses connaissances de façon multimodale comme le montre ce montage pictographique :

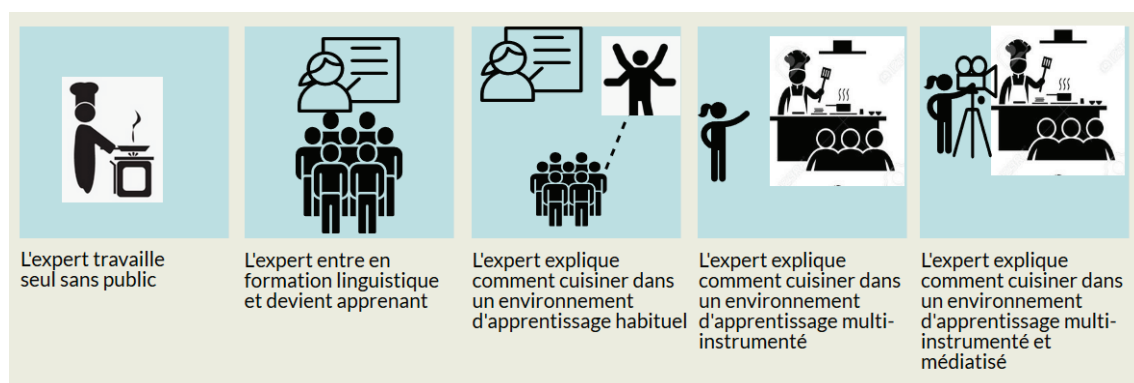


Figure 14 : Pictogramme présentant l'expert dans différentes situations de formation

L'intérêt de cette étude est de montrer comment ce processus de verbalisation est éprouvé dans les activités de formation et en particulier comment les membres témoignent de leur expertise dans des environnements didactiques diversement instrumentés. Il s'agit plus précisément de mettre au jour les différents comportements verbaux et non-verbaux de

¹¹⁶ Des tâches accomplies traditionnellement par des femmes.

l'apprenant-expert lors d'une explication de procédure dans des activités en petit groupe mais aussi dans des activités de simulation ou face caméra, dans des activités de tournage.

Nous rappelons que le groupe observé est investi dans un projet vidéo, au cours duquel les salariées apprennent à expliquer une procédure (comment repasser une chemise, comment nettoyer des vitres) face à la caméra :

La finalité d'un projet est de réaliser, au moyen de l'exécution de tâches collectives et individuelles, organisées et synergiques, un produit qui n'est pas nécessairement ou uniquement langagier. (Beacco, 2010 : 99)

Au début, elles commencent par s'échanger des 'astuces' au cours de conversations orientées par la formatrice puis s'entraînent à agir en experte. Le terme « astuce » renvoie ici à un savoir du quotidien, une solution domestique intelligente, voire un savoir-faire, c'est-à-dire à un type de connaissance socialement moins valorisé que le savoir savant auquel fait référence l'usage du terme 'procédure'. Pourtant, au fil de l'avancée de nos travaux, nous avons choisi de considérer chaque 'astuce' comme une procédure, c'est-à-dire une connaissance¹¹⁷, et ce, quelle que soit sa forme et sa complexité, afin de nous intéresser davantage aux processus d'explication qu'aux individus et à leurs caractéristiques socio-culturelles car « la cognition n'est pas envisagée du point de vue de processus abstraits, généraux, voire universels, mais comme constitués de procédures liées à des pratiques » (Mondada, 1995 : 55).

Dans ce projet vidéo qui place l'apprenant face caméra, au centre de l'écran, sous les feux des projecteurs, dans un rôle d'expert, chaque activité a pour objectif principal la préparation de cette prise de parole monologique et autonome mise en avant dans le film monté à la fin de la formation et disponible dans le corpus numérique ([lien vers le film](#)).



Figure 15 : Capture d'un montage photo du film final

Les salariées n'ont pas agi d'emblée dans cet environnement instrumenté ; le projet a suivi des étapes qui ont contribué à sa réussite. Le film de fin de formation est en effet le résultat

¹¹⁷ Pour les débats sur la relation entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales, nous renvoyons le lecteur à l'article de De Fornel, 1990 et à celui de Désilets, 1997.

de ce projet de co-réalisation qui implique toutes les participantes et qui s'inscrit dans la durée. Les salariées se sont préparées à être filmées car agir face caméra et s'adresser à un objectif n'était pas encore, pour elles, une pratique sociale habituelle, même si cette pratique est de plus en plus attestée chez les jeunes (Lachance, 2013). En effet, « la caméra joue un rôle dans la construction identitaire » (Lachance, 2013 : 47) et participe à un processus réflexif qui met l'individu face à son corps physique, qu'il accepte plus ou moins. Proposer à un adulte-apprenant d'être filmé implique donc, encore aujourd'hui, à la fois qu'il reconnaisse un réel intérêt didactique à cette pratique, et surtout que l'usage de cet objet-caméra ait un sens par rapport à l'activité qui lui est proposée :

Une personne supportera difficilement la caméra si elle estime être représentée pour sa seule présence physique dans la situation sociale observée. Elle se laissera filmer si elle se considère représentée pour la valeur de son investissement dans l'action pour laquelle elle se reconnaît légitime. (Lallier, 2008 : 13).

Le projet a donc consisté à mettre en valeur l'expertise des apprenantes. Et la mise en valeur de cette expertise est passé par l'aménagement des espaces. Cette étude montre que l'introduction d'objets physiques dans les activités favorise la démonstration d'une expertise ; la présence de ces objets offre ainsi à l'apprenant davantage de ressources mises au service de la communication (gestes déictiques, monstrations, manipulations diverses). Les environnements dans lesquels agissent les salariées sont en effet de plus en plus aménagés.

Ainsi, le premier environnement dans lequel les participantes échangent des 'astuces' au cours du projet est celui d'une situation d'apprentissage habituelle dans une classe aménagée *a minima*. Les apprenantes sont assises et agissent oralement, dans un cadre participatif instable (chapitre 4). Les autres environnements présentent des aménagements qui participent à l'expression d'une expertise en tant que compétence située (chapitre 5). En effet, tout au long du projet, les procédures sont expliquées au cours d'activités orales différentes et impliquant néanmoins les mêmes participantes. Il s'agit principalement de trois activités orales distinctes que nous présentons rapidement ici mais que nous détaillerons dans les chapitres suivants. La première s'apparente à une activité d'interaction orale (CECRL, 2001 : 18) que nous avons nommée 'échange de pratiques en petit groupe', la deuxième à une activité de simulation que la formatrice appelle 'entraînement' et qui prépare à la réalisation de la troisième activité qui correspond au tournage. Cette dernière activité aboutit à la réalisation de 20 tutoriels, 15 en français et cinq dans des langues extra européennes choisies par les salariées.

Ces activités ne sont pas les seules qui ont été identifiées tout au long du projet mais elles représentent trois activités d'expression orale qui s'inscrivent dans des temporalités différentes et que nous situons, sans les figer, sur un continuum interactionnel qui va de la conversation orale spontanée en face-à-face, à la production orale planifiée face caméra.

Ces activités donnent lieu à des interactions orales (*talk-in-interaction*) qui participent à l'appropriation de la langue et que nous avons analysées.

Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face à face) on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme "une rencontre" pouvant aussi convenir. (Goffman, (1973 [1956]) : 23)

Dans la première activité, les échanges s'enchaînent de façon spontanée et les apprenantes s'engagent dans ce que l'on pourrait appeler, à la suite de Filliettaz, des « discours d'action » (2004 : 45-46). Dans les suivantes, elles se mettent de plus en plus en scène et s'engagent progressivement dans des « discours en action » (Filliettaz, 2004 : 45-46). C'est en rendant compte des modifications du format interactionnel goffmanien, d'une activité à l'autre, dans une approche longitudinale et dynamique, que nous avons porté notre attention sur les différents rôles des participantes impliquées dans une explication procédurale en classe de langue.

Ces activités imposent à l'apprenant des conventions de cadrages/phasage (Goffman, 1991[1974] : 246) et des cadres participatifs (Goffman, 1987 [1981] : 137) dans lesquels il lui sera plus ou moins facile de prendre la parole et d'agir :

Les cadres de participation à un échange discursif organisent l'expérience des interlocuteurs. Loin de se limiter à des « représentations », ils sont inscrits dans l'épaisseur matérielle de la situation. Outre les gesticulations corporelles, l'engagement réciproque dépend d'équipements matériels et de performances vocales. (Cefai & Gardella, 2012 : 256)

Nous inscrivant dans une approche pragmatique, il s'agit de voir comment la manière d'expliquer évolue, de façon multimodale, en fonction des changements des différents éléments composant le cadre participatif. La notion de cadre nous intéresse car elle nous permet dans un premier temps de mettre en perspective l'engagement des participantes (Goffman, 1987 [1981] : 267) avec la notion de « compétence de communication » développée par Hymes (1984) et Gumperz (1989) et définie comme « ce que le locuteur a besoin de savoir pour

communiquer effectivement dans des contextes culturellement significatifs, indépendamment de toute connaissance normée de la langue utilisée » (Cefaï, Gardella, 2012 : 249-250). Le cadre est ici envisagé autour de trois pôles : la formatrice qui a un statut spécial (Bange, 1992 : 8), l'expert, considéré comme l'apprenant le plus engagé, celui qui donne l'information, et les autres participantes. Nous verrons comment chacun des pôles se positionne dans l'échange et participe au cadrage.

Nous considérons l'explication procédurale comme un acte social qui obéit à certaines règles ; il ne peut pas être réalisé n'importe où, n'importe quand ou avec n'importe qui. Il faut que l'activité et le cadre participatif s'y prêtent et offrent la possibilité à celui qui explique de prendre le rôle d'expert (De Fornel, 1990 ; Adenot, 2015). Il s'agit alors pour l'apprenant de prendre un risque en endossant un rôle que le milieu institutionnel de la classe de langue ne lui offre pas forcément. Cette implication est considérée comme une marque d'appropriation de la langue (Bange, 1996 : 4) et l'engagement de l'apprenant c'est-à-dire son implication dans l'activité est une marque d'appropriation potentielle qui peut s'observer :

Être impliqué dans une activité de circonstance signifie y maintenir une certaine attention intellectuelle et affective, une certaine mobilisation de ses ressources psychologiques ; en un mot cela signifie s'y engager (to be involved in it). (Goffman, (2000 [1981]) : 270)

Comment alors repérer les signes d'engagement d'un apprenant ? Quelles sont les marques de son implication ? Goffman s'attache à analyser ce qu'il appelle le « dialecte de l'engagement » qui repose sur des marques extérieures, des actes concrets que l'observateur peut percevoir comme l'habillement, la posture, l'expression du visage et l'activité instrumentale (Goffman, 2000 [1981]) : 271). Ainsi, en plus d'analyser les actions verbales, nous accorderons une attention à ces différentes marques, en particulier à la posture et à l'activité instrumentale.

L'enquête nous a orienté vers l'analyse des interactions constitutives des activités didactiques (Seedhouse, 2005) dans lesquelles les salariées sont en situation de production orale. En effet, lors de ces activités, les échanges verbaux mais aussi les activités instrumentales et les mouvements des corps sont beaucoup plus nombreux que pendant les autres activités (compréhension orale, compréhension écrite et production écrite), ce qui permet au chercheur d'avoir un meilleur accès aux connaissances des membres afin d'analyser leurs actions de façon locale. Chaque action s'inscrit dans un cadre de participation dynamique et un environnement

matériel. Les activités analysées forment des environnements écologiques complexes plus ou moins favorables à l'engagement¹¹⁸ des apprenantes et à l'expression de leur expertise.

Dans ces environnements, les comportements verbaux et non-verbaux participent à la co-construction du sens (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Goffman, 1987 [1981]) et c'est par leur description empirique au cours des interactions que nous avons pu accéder aux règles des jeux dans lesquels ces personnes sont impliquées :

L'enjeu d'une approche conversationnelle de la classe consiste à fournir des pistes de recherches [...] en montrant comment observer les processus qui émergent et se développent en classe, à travers les traces formelles qu'ils laissent que ce soit au niveau des marquages linguistiques ou des structures séquentielles de la conversation. (Mondada, 1995 : 57)

Nous partons du principe que l'explication est une co-construction à laquelle participe l'ensemble des personnes présentes. Le cadre participatif est à la fois constitué par les marques que les apprenants affichent pour se constituer comme apprenants- experts, et participe à l'émergence de ces marques. Dans une approche dynamique des interactions, nous verrons comment l'acteur-social se constitue partie prenante de la situation et comment il rend visible son engagement dans la tâche.

En focalisant notre attention sur la manière de révéler l'information (la procédure), nous appréhenderons les évolutions de la situation en dépassant les déterminations liées au contexte de la classe (*arena*) pour voir comment l'acteur modifie l'environnement, et s'y adapte, dans un jeu d'influence réciproque et permanent. Ainsi, ce sont les participantes elles-mêmes qui, par leurs actions verbales et non verbales, contribuent à la construction d'un environnement particulier, ce que Lave appelle le « *setting* » (Lave, 1988). Si la salle de formation est l'espace commun de l'*arena*, le *setting* est le contexte que les participants construisent à partir de l'*arena*. Nous nous demanderons ainsi, dans quelle mesure la tâche proposée ainsi que l'*arena* dans lequel elle est réalisée offrent aux apprenants un espace d'expression de soi (Cicurel, 2013 : 19).

¹¹⁸ Nous faisons une distinction entre l'engagement et la participation. Nous considérons la participation comme le degré d'engagement le plus faible. Il s'agit d'une simple présence alors que l'engagement offre des indices perceptibles dans le comportement verbal et non-verbal des participants.

CHAPITRE 4 : PRENDRE LE RÔLE D'EXPERT DANS L'ENVIRONNEMENT CONTRAINT D'UNE SALLE DE CLASSE. CO-CONSTRUCTION DES ACTIVITÉS ET DU CADRE PARTICIPATIF

Analyser les activités d'explication de procédures dans des environnements didactiques implique de les situer dans l'espace et dans le temps. Il s'agit de montrer dans quel endroit de l'*arena* se passent les épisodes, puis comment ils se présentent à la fois dans la chronologie du projet et dans le déroulement local d'une situation de formation :

L'analyse des interactions verbales ne peut faire abstraction ni des conditions de production du discours, ni des activités superordonnantes dans lesquelles les interactants sont engagés. (Filliettaz, 1997 : 49)

Chaque explication n'est pas un énoncé isolé mais une co-construction multimodale qui inclut l'ensemble des participants et dans cette perspective nous avons observé les activités qui constituent les situations pédagogiques étudiées et nous avons vu comment les épisodes procéduraux émergent dans l'*arena*. Nous avons voulu répondre ici à la nécessité d'analyser la participation à travers les activités dans lesquelles les acteurs sociaux sont engagés et pas uniquement en examinant leurs énoncés comme l'ont déjà souligné les travaux de Goodwin & Goodwin (2004 : 225).

Notre argument est ici de montrer que l'engagement de l'apprenant en classe est corrélatif à l'aménagement du lieu dans le cadre de la cognition située et distribuée (Conein, 1990) mais qu'il est aussi lié aux activités orientées vers l'expression de l'expérience de l'individu en tant qu'acteur social et auteur, reconnu pour ce qu'il est déjà devenu et non pour ce que l'institution voudrait qu'il devienne :

La cognition située se construit dans des contextes sociaux dotés de sens et de finalités particuliers, mobilisant des compétences d'experts ou de novices, sensibles aux différences de répertoires discursifs » (Mondada, 1995 : 56)

Ces activités ont un caractère local, et improvisé, et s'inscrivent dans un projet orienté vers la valorisation de l'expérience des individus.

Les épisodes explicatifs, que nous avons analysés, sont rassemblés dans la collection 1 du corpus numérique ([lien vers la collection](#)). Ils ont été partiellement transcrits pour des raisons de présentation mais les analyses ont été principalement réalisées à partir des extraits vidéo. Ces épisodes ont été repérés au fil des visionnages des enregistrements audio-visuels, de façon

exploratoire. Nous nous sommes d'abord appuyés sur l'orientation des participantes et leur engagement corporel dans l'action. Puis, nous avons mobilisé la démarche d'identification des séquences utilisée en analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Conein, 1986). Nous avons préféré employer le terme d'épisode pour désigner les extraits vidéo sélectionnés plutôt que celui de séquence car ce sont des captures de « moments de parole » (Goffman, 1987 [1981] : 140) de durées variables, souvent plus longs qu'une simple séquence et ils présentent un caractère complexe. Ces épisodes sont fréquents au début du projet puis sont progressivement remplacés par des formes d'explication procédurale davantage planifiées que nous décrirons dans le chapitre 5.

Nous avons principalement identifié ces épisodes, au cours des quatre premières séances. Si dans les deux premières, les participantes sont clairement engagées dans une activité d'interaction orale, peu à peu et dès la fin de la deuxième séance, les épisodes émergent au cours de moments de transition entre deux activités (E12, E13) mais aussi pendant une activité de compréhension orale (E14), pendant la correction collective d'une production écrite (E16) et durant la préparation d'une activité de tournage (E20). Le dernier, se déroule même lors d'une conversation enregistrée en l'absence de la formatrice qui est allée chercher du matériel. En effet, même en dehors des activités spécifiques d'interaction orale, les « moments de parole » sont souvent assez riches. Les participantes s'engagent régulièrement dans des discussions informelles orientées vers le partage d'expériences. Les analyses que nous présentons ici s'appuient principalement sur les épisodes identifiés pendant les situations pédagogiques des trois premières séances et nous avons utilisé le dernier épisode, pour mettre en perspective nos résultats et élaborer notre réflexion.

4.1. Co-construction des activités : ré-organisation de l'*arena* et orientation des interactions vers l'expérience extra-située

Nous commencerons par décrire les salles de formation (l'*arena*) dans lesquelles a lieu habituellement la rencontre sociale pour ensuite montrer comment, dans ces espaces, les participantes s'orientent et co-construisent les activités (Seedhouse, 2005).

4.1.1. Description de l'*arena*

Nous nous appuyons ici sur les travaux de Lave (1988) en faisant la distinction entre l'*arena* et le *setting*, deux dimensions constituantes du contexte. Nous envisageons ici la salle de classe comme une partie de l'*arena* (Lave, 1988) constitué par le centre de formation. Toutes les participantes n'ont pas accès à l'ensemble de l'*arena* et chacune d'entre elles n'appréhende pas la formation de la même façon. La salle de classe est l'espace commun de l'*arena*, dans lequel celles-ci vont agir, c'est-à-dire vivre des expériences. Non seulement l'enseignante ne vit pas la même que les salariées-apprenantes, mais ces dernières vivent toutes des expériences différentes en fonction de leur niveau, de leur motivation, de leur état de santé, de leur humeur, de leur vécu, de leur spécificité neurologique (Nonnon, 2011 : 201). Le *setting* est ainsi le contexte que les participantes construisent à partir de l'*arena*. C'est un espace d'expression plus subjectif dans lequel chaque personne présente est partie prenante ; chaque participante contribue donc, par ses actions, à la construction du contexte dans lequel elle agit.

Nous nous intéressons ici à la dimension concrète, tangible et davantage objective de ce qui convient donc d'appeler l'*arena*. Il s'agit de mettre au jour, les spécificités et les contraintes de l'environnement physique d'appropriation de la langue.

L'organisme de formation, dans lequel nous avons enquêté, offre plusieurs types de salles pour accueillir « les salariés et les demandeurs d'emploi » inscrits dans divers parcours. Certaines de ces salles ont un aménagement spécifique. Nous présentons ici quatre types d'espace pédagogique (environnement matériel).

Une seule grande salle est meublée avec des étagères sur lesquelles reposent de grands classeurs d'activités (grammaire, orthographe, conjugaison, apprendre à apprendre, etc.), plusieurs îlots de tables et chaises, et quelques ordinateurs.



Figure 16 : Capture du site de l'OF- salle des Ateliers Pédagogiques Personnalisés

Cet espace reçoit principalement les salariés et les stagiaires de la formation professionnelle dans le cadre des APP (Ateliers Pédagogiques Personnalisés)¹¹⁹ et les salariées de notre groupe ne fréquentent jamais cet espace.

Des salles informatiques, sont équipées d'ordinateurs disposés le long des murs :

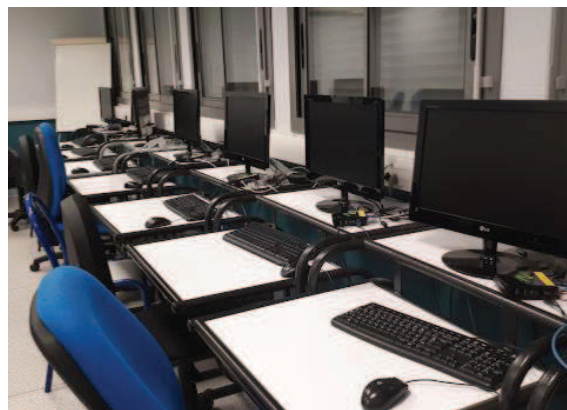


Figure 17 : Capture du site de l'OF- salle informatique

Les participantes ont eu l'occasion d'investir cet espace pendant un autre projet qui consistait à élaborer collectivement un carnet de recettes lors de la seconde session de

¹¹⁹ Les APP sont un dispositif de formation dans lequel un formateur accompagne des adultes dans une démarche d'autoformation.

formation. Pendant le projet filmique, elles ne viendront jamais dans ce type d'espace pédagogique.

Un appartement pédagogique est réservé aux formations professionnelles (petite enfance, service à la personne) :



Figure 18 : Capture du site de l'OF - appartement pédagogique

Cet appartement est investi occasionnellement, quand il est disponible. Le groupe vient y faire la pause goûter en milieu d'après-midi ou réaliser des activités pratiques dans le coin cuisine (CE d'une recette de cuisine, activités sur les quantités, etc.). C'est dans cet appartement que la majorité des tutoriels a été tournée.

Les autres salles sont des salles de classe habituelles, équipées *a minima* avec un matériel scolaire traditionnel (chaises, bureaux, tableau), de telle sorte que n'importe quel enseignement puisse s'y dérouler. C'est dans ce type d'espace pédagogique que le groupe se réunit le plus souvent. Ainsi, avant le début de chaque séance, la formatrice et les salariées consultent un tableau de répartition des salles pour savoir où elles doivent aller et la formatrice transporte le matériel audiovisuel (ordinateur portable, enceintes, caméra, câbles), qu'elle a réservé ou qu'elle apporte de chez elle, pour l'installer dans la pièce, juste avant le début de la séance.

Le jour de la mise en place du projet, le petit groupe est installé exceptionnellement dans la salle de réunion du centre de formation.



Figure 19 : Disposition dans l'espace de la salle- séance 1

Les cinq salariées (P1, 2, 3, 4, 5) sont assises sur des chaises face à des bureaux disposés en rectangle et la formatrice (F), debout, occupe une position centrale. Un tableau est fixé au mur derrière elle, et sur son bureau, à proximité, se trouve un ordinateur portable qui lui permet d'utiliser des vidéos comme documents supports de compréhension orale. P1 et P3 sont à sa droite et font face à P5, P4 et P2, qui sont sur sa gauche. Des feuilles, du matériel scolaire, et deux bouteilles d'eau sont disposées devant elles, sur les bureaux. La caméra est positionnée dans le fond de la salle, face à F, et permet de filmer l'ensemble des interactions.

Pour les trois séances suivantes, les participantes sont installées dans une salle de classe, au premier étage.

Cette fois P2, P4, P5, P3 et P1 sont assises face à F. C'est aussi le cas lors de la troisième séance où une des participantes est absente (P5).



Figure 20 : Disposition dans l'espace de la salle- séance 2



Figure 21 : Disposition dans l'espace de la salle- séance 3

Pour cette salle, plus petite que la salle de réunion, la caméra n'a pas pu être positionnée de telle sorte à ce qu'elle puisse capturer l'ensemble des interactions. Notre choix a donc été de l'orienter vers les apprenantes afin d'observer au mieux les comportements d'un maximum de participantes. Il est à noter néanmoins que pendant les épisodes, F est la seule participante qui reste debout et se déplace dans la salle ; nous la voyons donc régulièrement entrer et sortir du cadre de la caméra.

Lors de la quatrième séance, P5 est toujours absente. Les quatre apprenantes sont encore assises face à la formatrice.



Figure 22 : Disposition dans l'espace de la salle- séance 4

La caméra les filme de face au début de la séance jusqu'à ce que l'une d'entre elles, P4, demande à changer de place pour ne pas être dans le champ de l'appareil. La caméra est alors orientée vers F pour que P4 ne soit plus dérangée.

Les situations de cours sont donc capturées par une seule caméra dont les prises de vue dépendent de la configuration de la salle et de l'acceptation locale de sa présence. La configuration de l'espace est relativement stable ; le mobilier, le matériel et la disposition des participantes sont assez similaires à la plupart des salles des centres de formation en langue.

Cet ensemble caractérise ce qu'il est convenu d'appeler, dans l'enseignement institutionnel du FLE, une « salle de classe » (Cambra Giné, 2003 ; Cicurel, 2011b) :

Il suffit d'entrer dans une classe pour le constater, en voyant la disposition de l'espace ou le déroulement interactionnel et ses routines : apprendre une langue en classe ne ressemble nullement à une appropriation langagière en milieu naturel. (Cicurel, 2002b : 149)

Ainsi, les séquences d'« échange de pratique en petit groupe » se déroulent dans le cadre spatial typique d'une classe de langue. Cet aspect n'est pas négligeable dans la mesure où cet environnement matériel sera par la suite équipé de différents objets lors des simulations, puis complètement abandonné, lors des tournages. Les activités de tournage seront en effet délocalisées dans l'appartement pédagogique que nous décrirons plus en détails dans le chapitre suivant.

4.1.2. Identification de comportements récurrents et embodiment : réorientation des corps et des regards et déploiement de chorégraphies gestuelles iconiques

Les analyses sont effectuées à partir de données audio et vidéo enregistrées en situation de cours et présentent un caractère exploratoire. Au fur et à mesure du visionnage de ces données, nous avons repéré de façon visuelle, des comportements corporels récurrents de la part de l'ensemble des participantes (Join-Chardon, Mondada, 2010 : 55-56). Il ne s'agit pas de comportements isolés mais plutôt de comportements individuels différents qui ont toutefois, dans l'ensemble, un caractère à la fois collectif et synchrone. Les analyses ont donc d'abord pris la forme d'un repérage visuel de cette reconfiguration globale de l'orientation des corps dans l'espace. Cette reconfiguration participe d'un nouveau cadrage dans lequel l'enseignant n'est plus le locuteur ou le destinataire principal. Dans ce nouveau cadre participatif une des salariées prend la parole (mouvements des lèvres) et réalise des mouvements du haut du corps, souvent assez amples, alors que les autres participantes réorientent vers elle leur corps et leur regard, dans un mouvement de rotation de la tête et/ou du haut du corps (*body torque*). Les mouvements de l'actrice principale que nous appellerons désormais l'apprenante-experte, concernent surtout les membres supérieurs (bras, mains, doigts) impliquant parfois la saisie d'un objet, et ne présentent pas de signification en eux-mêmes dans cette approche uniquement

visuelle, néanmoins ils s'inscrivent dans un système d'alternance ou *turn-taking* (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) :

Various turn constructional units are employed for the production of the talk that occupies a turn¹²⁰. (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 : 720)

En effet, seule la participante qui fait l'objet du focus des regards, réalise ces mouvements. Ses actions participent à l'élaboration d'un nouveau *setting*.

Nous présentons ici cette reconfiguration en image :



Figure 23 : E1 Reconfiguration collective de l'espace (1)

P4 est au centre de l'attention, fait un geste des mains, presque à hauteur de son regard et regarde F.



Figure 24 : E1 Reconfiguration collective de l'espace (2)

Toutes les participantes regardent en direction de P2 qui soulève une bouteille et regarde F.

¹²⁰ Traduction : Diverses unités de construction de tour sont utilisées pour la production de la conversation qui occupe un tour.



Figure 25 : E1 Reconfiguration collective de l'espace (3)

P2 est à nouveau au centre de l'attention et positionne ses mains de façon particulière.

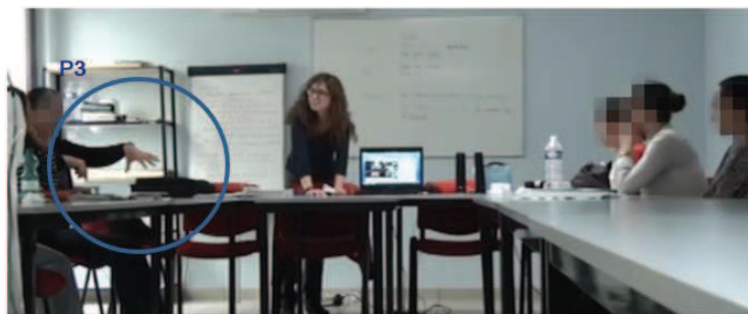


Figure 26 : E3 Reconfiguration collective de l'espace (4)

C'est ici au tour de P3 de se constituer comme focus attentionnel des autres participantes; elle anime ses deux mains, qu'elle regarde à plusieurs reprises.

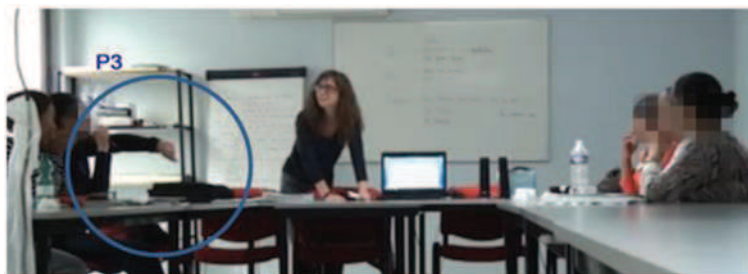


Figure 27 : E4 Reconfiguration collective de l'espace (5)

P3 est à nouveau regardée par les autres participantes et réalise avec précision différents mouvements manuels.



Figure 28 : E11 Reconfiguration collective de l'espace (6)

P4 fait des mouvements des mains et regarde F alors que ses pairs sont tournées vers elle et la regardent.

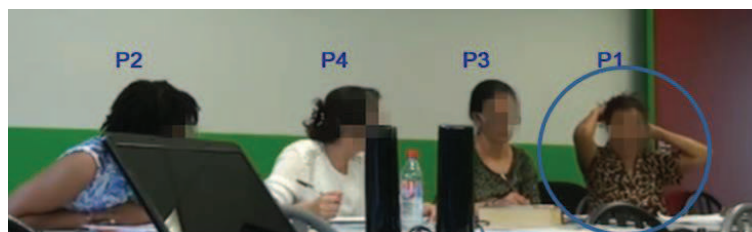


Figure 29 : E16 Reconfiguration collective de l'espace (7)

P1 met ses deux mains dans les cheveux et frotte légèrement son crâne alors qu'elle regarde P2 et P4, qui ont le haut du corps légèrement penché et qui sont tournées vers elle. En revanche, P3 a le regard qui alterne entre le tableau et son cahier sur lequel elle est en train d'écrire. Son attention visuelle n'est pas dirigée vers P1 donc elle ne perçoit pas ce que fait sa collègue. En revanche, il est fortement probable qu'elle perçoive ce qu'elle dit. Alors que le focus attentionnel de P2 et de P4 est plutôt bisensoriel (vue et ouïe), celui de P3 est, à ce moment-là monosensoriel (vue).

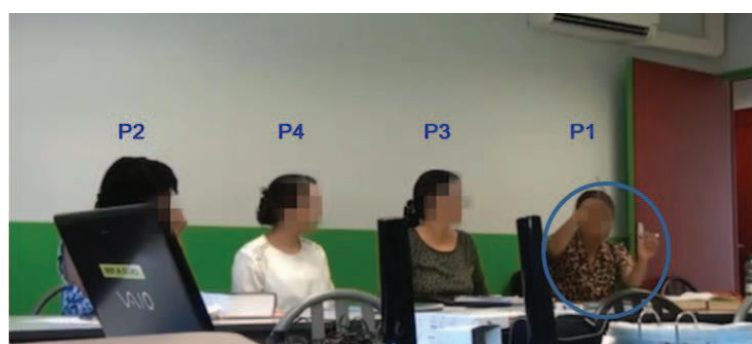


Figure 30 : E17 Reconfiguration collective de l'espace (8)

C'est encore le cas dans l'épisode 17. P1 bouge les bras tandis que les autres participantes la regardent.

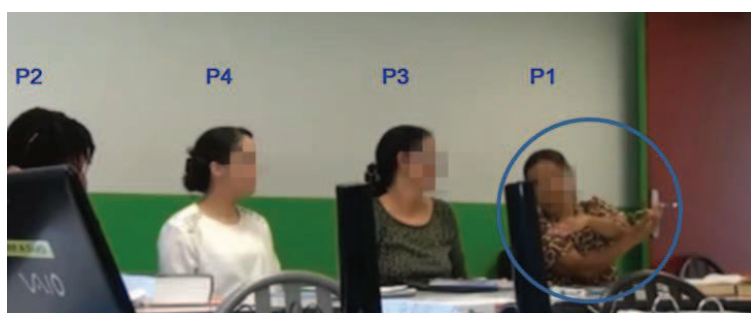


Figure 31 : E17 Reconfiguration collective de l'espace (9)

P1 a le focus de son regard vers ses propres bras avec lesquels elle fait des mouvements assez amples ; elle semble agir dans un cadre qui lui est propre alors que ses pairs sont tournées vers elle et la regardent attentivement.

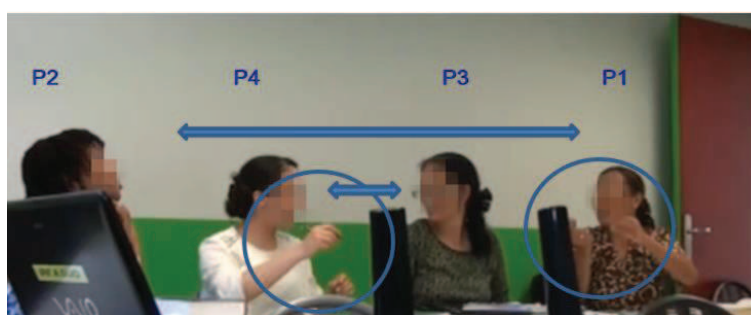


Figure 32 : E17 Reconfiguration collective de l'espace (10)

P2 et P1 se regardent et sont tournées l'une vers l'autre. Leur tête sont légèrement orientées vers le haut. P3 et P4 se regardent de façon frontale. Aucune des participantes ne regarde F. P5 et P4 réalisent des mouvements gestuels en même temps et interagissent chacune dans des cadres de participation parallèles : P5 interagit avec P2, alors que P4 communique avec P3. Ce phénomène de schisme, souvent rencontré dans notre corpus, est un phénomène très fréquent dans des environnements scolaires, et en particulier lors de travaux en petits groupes de discussion (Jouin-Chardon & al., 2010 : 61).

Ainsi à partir de l'*arena*, dont la configuration est favorable à l'expression de l'enseignante, chaque apprenante-actrice est partie prenante de la construction d'un contexte qui lui est propre (le *setting*) et qui a un caractère plus subjectif que le contexte (*arena*) d'une salle de classe. L'apprenante qui est au centre des regards et fait ces mouvements qui peuvent être repérés par tout observateur, ne vit vraisemblablement pas le même contexte que les apprenantes qui la regardent et son activité participe à la construction de la situation telle qu'elle est vécue. Ces moments témoignent de la pertinence de la notion d'*embodiment* en montrant

que l'engagement des apprenantes dans l'activité dépend non seulement d'une disponibilité visuelle mutuelle mais aussi d'une attention réciproque et convergente vers un objet (Goodwin, 2000 : 1500). Le corps, en tant qu'objet à la fois naturel et social (Goffman, 1991 [1974] : 40-41), est un indicateur de changement. Le contexte donné de la salle de classe, l'*arena*, oriente inévitablement l'interprétation des éléments d'indexation mais ces mêmes éléments indexicaux participent à la construction du *setting*. Le cadre social (Goffman, 1991 [1974] : 33) de la classe de langue, que constitue ici l'espace visible de l'*arena*, est alors modifié pour un temps assez court, comme par anamorphose, et évolue vers des *settings* plus complexes mais tout à fait éphémères.

À partir de ce premier repérage visuel, nous avons considéré ces moments de reconfiguration collective dans des séquences vidéo plus longues et nous avons pris en compte les interactions verbales entourant cette reconfiguration. Ce séquençage a été réalisé ensuite en nous appuyant sur une méthodologie éprouvée (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Cette approche nous a alors permis d'envisager l'explication d'un point de vue éémique, en focalisant notre attention sur ce qui est réellement vécu par les différentes interlocutrices, l'apprenante-experte et les autres participantes. Il apparaît donc que ces interlocutrices vivent toutes, à leur manière, une expérience « multimodale et multisensorielle » :

Elle est multimodale dans la mesure où son accomplissement sollicite plusieurs systèmes de signification et des régimes variés du comportement humain (des productions verbales, des postures corporelles, des gestes, des actions non-verbales, etc.). Elle est également multisensorielle dans la mesure où, [...], elle sollicite chez les participants le sens de la vue, du toucher et même du goût. (Filliettaz, 2007 : 178)

Ces expériences sont néanmoins différentes. L'apprenante-experte, au centre de l'attention, vit une expérience visuelle et auditive mais surtout une expérience kinésique et parfois tactile. Elle a souvent les membres supérieurs en mouvement et peut saisir à l'occasion un objet situé à proximité. Les autres apprenantes mobilisent principalement les sens de l'ouïe et de la vue et leur investissement corporel est beaucoup moins marqué.

Les épisodes dans lesquels nous retrouvons cette configuration ont été isolés et les analyses prennent la forme de séquences interactionnelles (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 : 696-735 ; Goffman, 1987 [1981], ; Conein, 1986) qui se présentent comme un enchaînement d'énoncés multimodaux :

La prise en compte des énoncés dans leur contexte conversationnel incite à reconcevoir la notion d'acte de parole en intégrant la présence de plus d'un locuteur dans la production des énoncés. L'identification de l'acte accompli est conditionnée par l'ensemble des échanges effectivement produits, car la longueur et la limite d'une séquence ne sont pas fixées avant la clôture de l'échange. (Conein, 1986 : 111)

C'est à partir de l'analyse de ces premières 'séquences d'explication de procédure' (Fasel Lauzon, 2014 : 269) dans lesquelles une personne montre comment faire quelque chose, et témoigne ainsi de son expertise face aux autres, que d'autres ont, ensuite, été identifiées. Dans ces autres séquences l'apprenante-experte utilise davantage de ressources verbales que de ressources gestuelles, son engagement dans l'action est de ce fait moins perceptible.

Expliquer une procédure n'est donc pas considéré ici comme un acte de parole isolé mais comme une séquence co-construite, multimodale et multisensorielle, dont la forme varie en fonction de l'environnement. Nous avançons que le *setting* de l'apprenant-expert est en fait une *modalisation* (Goffman, 1991 [1974] : 49). Ici le mode est « un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvu d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente » (Goffman, 1991 [1974] : 52).

Nous allons donc montrer que l'explication d'une procédure est une interaction focalisée sur le mode de la démonstration (Goffman, 1991 [1974] : 75) et « le contexte de l'énonciation n'est pas réellement une conversation, mais plutôt quelque entreprise matérielle dont des événements non-linguistiques forment le centre » (Goffman, 1987 [1981] : 151). Notre corpus montre que les mouvements identifiés sont en réalité des unités de tour prévisibles et ordonnées. Une personne qui explique une procédure réalise un ordonnancement de gestes au cours de son tour d'action. Cette première approche rejoint plusieurs études qui ont mis en avant un lien entre l'explication et la gestualité (Kendon, 1990 ; McNeill, 1992 ; Mazur Palandre & Lund, 2012, Tellier & Stam, 2012). Une coordination existe entre la production de gestes manuels et la production de parole (Kendon, 1990 ; McNeill : 1992)¹²¹ mais « le rôle précis des gestes manuels reste flou dans la littérature actuelle » (Roustan, 2012 : 24). Il semblerait toutefois que la production des gestes participe à la structuration de la pensée (Roustan, 2012 : 4) et les gestes

¹²¹ McNeill et Kendon ont établi, dans leurs travaux, une règle de synchronie phonologique selon laquelle le *stroke* d'une gesticulation précède ou est synchrone avec un « pic phonologique » de l'énoncé produit en même temps que le geste mais une étude récente montre que cette règle peut être plus souple et que certains individus produisent aussi le geste après la production de la parole (Roustan, 2012 : 135). De toute évidence, il existe une coordination entre le geste et la parole.

iconiques ont pour fonction de rendre disponible visuellement des éléments inaccessibles sur le plan perceptuel (Roth & Lawless, 2002). Le caractère pragmatique de ces discours procéduraux, « orientés vers l'action » (Heurley, 2001), a été fréquemment souligné, faisant remarquer à Grize que « même si la plupart du temps l'explication passe par un discours, elle ne s'y réduit certainement pas » (Grize, 1981 : 2).

Nous avons donc préféré, orienter notre exploration dans ce sens, en prenant le risque de mettre d'emblée en avant le caractère multimodal de cette pratique communicative. Nous avons ainsi écarté l'approche linguistique plus classique qui aurait consisté à repérer les différentes façons de catégoriser ces séquences interactionnelles. Même si nous avons remarqué qu'à plusieurs reprises les termes « expliquer » et « montrer » apparaissent au cours des échanges, leur présence n'est pas systématique et, à la suite de Fillettaz, il nous a donc pas semblé pertinent de considérer les expressions métadiscursives (je vous explique) comme suffisantes à l'émergence des explications (Fillettaz, 2008 : 91). En revanche, la mise en correspondance entre explication et monstration est intéressante et confirme, à nouveau, le caractère fortement multimodal et multisensoriel, en particulier visuel, d'une explication de procédure.


4.1.3. Transversalité des épisodes explicatifs et description des activités

Les activités au cours desquelles émergent les différents épisodes que nous avons observés dans les enregistrements audiovisuels consistent à favoriser l'engagement des salariées dans le projet et l'expression de leur expertise. Pour autant, il est ici nécessaire de rendre compte de l'écart possible entre ce qui est attendu par l'enseignante, ses objectifs, son intention et ce qui est effectivement accompli localement par les participantes. Il s'agit de bien distinguer la tâche en tant que plan de travail « *task-as-workplan* » et la tâche en train de se faire « *task-in-process* », même si nous devons les considérer ensemble dans l'analyse (Seedhouse, 2005 : 535). Il a été montré à plusieurs reprises en effet qu'une même tâche comme plan de travail donne lieu à des tâches en train de se faire différentes (Coughlan & Duff, 1994 ; Mondada & Pekarek Doehler, 2005) même lorsque les participants impliqués sont les mêmes (Coughlan & Duff, 1994). Même si nous pensons qu'il est nécessaire de prendre en compte dans nos analyses, la tâche prévue et le résultat de la tâche, nous avons choisi de mettre le focus sur ce qui s'accomplit localement, dans le cours de l'action, car il est évident aujourd'hui que

tout énoncé écrit, audio, ou audiovisuel peut être fabriqué sans que l'apprenant en soit vraiment l'auteur¹²².

Les activités proposées au début du projet ont pour but de favoriser sa mise en place. Il s'agit d'obtenir l'approbation des salariées et de susciter leur intérêt pour qu'elles acceptent de s'engager dans la réalisation du film. Nous rappelons que dans cette formation, le contrat didactique¹²³ n'est pas influencé par un système d'évaluation formel par les notes qui pourrait contraindre l'apprenant à s'engager dans les activités qui lui sont demandées¹²⁴. Il repose uniquement sur une évaluation informelle continue. L'engagement de l'apprenant est donc fortement lié à sa perception de l'intérêt didactique des activités qui lui sont proposées et aux liens de confiance qu'il tisse avec l'enseignant et ses pairs. Le contrat didactique est donc sans cesse actualisé dans les échanges et les activités qui font évoluer les relations interpersonnelles.






Ce qu'il est important de souligner ici est que les épisodes n'ont pas tous été identifiés pendant des activités prévues mais aussi pendant des activités plus informelles qui ne sont ni préparées ni attendues. Ces activités n'en présentent pas moins un caractère spécifique. Voici les activités dans lesquelles apparaissent les épisodes :






Épisodes	Durée	Activités	Début de l'épisode
 <p>E1_IO_27mai_four_etagere_bout eille</p>	3min03	Activité d'interaction orale qui suit une activité de compréhension orale du tutoriel 1/ les salariées partagent leurs connaissances procédurales	F interroge les salariées sur leur expérience : F : vous connaissiez cette astuce ? P2 : moi j'ai déjà vu euh (...)




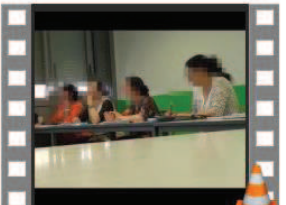
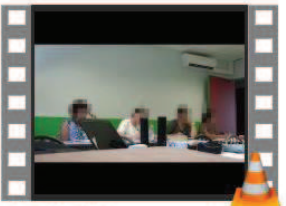
¹²² Nous faisons référence ici à l'usage du plagiat et/ou à celui du mixage audio et vidéo qui permet à l'apprenant de séparer l'élaboration des actions verbales ou non verbales de leur restitution dans les conditions de production attendues. Dans le corpus bis que nous avons récolté à distance, nous ne pouvons pas savoir si l'étudiant joue son texte (lu ou appris par cœur) ou improvise et construit son tour d'action de façon spontanée.

¹²³ « [...] l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (G. Brousseau, 1980 : 127)

¹²⁴ Notre corpus bis, récolté auprès de trois groupes Erasmus nous a permis de mettre cette différence en perspective. En effet, les vidéos réalisées par les étudiants ont été rendues à l'enseignante comme devoir noté, liant ainsi la participation de l'apprenant à l'obtention de son diplôme.

 <p>E2_IO_27mai_couvercle</p>	1min01	Activité d'interaction orale qui suit une activité de compréhension orale du tutoriel 2/ les salariées partagent leurs connaissances procédurales	F interroge P3 sur son expérience : F : alors comment vous faites pour faire cuire euh : P3 : ben je mets un ::: j'allais dire un truc (rires) (...)
 <p>E3_IO_27mai_sel_oignon_farine</p>	1min06	Activité d'interaction orale / les salariées partagent leurs connaissances procédurales	F interroge les salariées sur leur expérience : F : alors est-ce que vous avez d'autres astuces su hein voyez y a des astuces sur le rangement des astuces sur la cuisson mais on peut avoir des astuces sur plein de choses P4 : pas des astuces mais moi je euh si on a mis trop de sel on peut mettre de l'oignon (...)
 <p>E4_IO_27mai_viande_the_bicarbonate</p>	3min10	Activité d'interaction orale introduite par une question de F/ les salariées partagent leurs connaissances procédurales	F interroge les salariées sur leur expérience : F : d'autres astuces/ non vous réfléchirez P3 : si (rires) mais après F : après/ P3 : ouais F : non dites-le P3 : non je sais pas y a la viande aussi quand ça cuit pas (...)
 <p>E5_IO_3juin_lit_pyjama_linge</p>	5min10	Activité d'interaction orale introduite par une question de F/ les salariées recherchent des idées de tutoriels et partagent des procédures sur les différentes tâches domestiques (ici faire le lit et plier le linge)	F interroge les salariées sur leur expérience : F : qu'est-ce qu'on peut faire dans une chambre/ est-ce que vous avez d'autres astuces/ P1 : dans une chambre euh faire le lit (...) F : d'accord et pour plier le linge vous avez des techniques particulières/ P2 : mm c'est pas une technique mais le bras bien mettre euh voilà
 <p>E6_IO_3juin_bicarbonate_cafe_odeur</p>	2min05	Activité d'interaction orale / les salariées recherchent des idées de tutoriels et partagent des procédures sur les différentes tâches domestiques	F introduit le thème (la cuisine) et P2 prend la parole de façon spontanée : F : non il faut que ce soit court donc il faut que ce soit [P2 : [moi pour la cuisine F : une petite recette P2 : pour le dos dos dosodoriser là (...)

 <p>E7_IO_3juin_repassage</p>	1min23	Activité d'interaction orale/ les salariées recherchent des idées de tutoriels et partagent des procédures sur les différentes tâches domestiques	F a introduit le thème (repasser) puis P4 prend la parole de façon spontanée : P3 : pas chez moi mais chez les gens je repasse beaucoup P4 : moi ce que je fais c'est euh mais toute seule sur la table (...)
 <p>E8_IO_3juin_rose_tomate</p>	57s	Activité d'interaction orale/ les salariées recherchent des idées de tutoriels et partagent des procédures sur les différentes tâches domestiques	F introduit le thème (faire des fleurs avec des légumes) puis P4 prend la parole spontanément : F : ça c'est pas tout le monde qui sait le faire P2 : moi je sais pas le faire P3 : [ma fille le fait (rires) P4 : [mais ça après i faut il faut couper euh la tomate (...)
 <p>E9_IO_3juin_radis_fleur</p>	36s	Activité d'interaction orale/ les salariées recherchent des idées de tutoriels et partagent des procédures sur les différentes tâches domestiques	F aide P4 à prendre des notes à propos de l'astuce précédente et P3 prend spontanément la parole : P3 : y a une astuce aussi pour les radis P1 : mm P3 : tu les coupes en 4 mais pas complètement (...)
 <p>E10_IO_3juin_vaiselle</p>	1min13	Activité d'interaction orale/ les salariées recherchent des idées de tutoriels et partagent des procédures sur les différentes tâches domestiques	F relance la discussion et P4 prend la parole pour raconter son expérience de la semaine précédente F : bon est-ce que vous pensez à d'autres euh :: d'autres idées P4 : non moi ça me ça m euh la semaine dernière quand on a fait des astuces ici quand je suis arrivée à la maison j'ai regardé un petit peu j'ai vu euh une femme qui donne des j'en ai vu plusieurs mais je me rappelle pas tout F : (...)
 <p>E11_IO_3juin_cafe_farine</p>	1min01	Activité d'interaction orale/ les salariées recherchent des idées de tutoriels et partagent des procédures sur les différentes tâches domestiques	F rappelle quelques astuces évoquées la semaine précédente et P4 prend la parole de façon spontanée : F : ça aussi on pou la farine on peut le noter c'est intéressant ça on peut le montrer comment faire P3 : ah oui ça c'est bien P4 : ce que je fais aussi euh quand c'est euh y a du gras de l'huile ou quoi euh avant de le laver euh je mets euh les restes du café

 <p>E12_IO_3juin_chewing_gum</p>	30s	<p>Transition vers une activité de visionnage (CO)/ les salariées attendent que F retrouve la vidéo sur Internet</p>	<p>P2 parle à l'oreille de P4 et pointe, bras tendu, un objet devant elle. P2 justifie son geste en expliquant que quelqu'un a collé un chewing-gum sous la table et F se saisie de l'occasion : F : alors pour les chewing-gums vous aviez pas une astuce la dernière fois/ P2 : si elle nous a dit (début du prénom de P3) P3 : si la glace les glaçons un glaçon tu le frottes y s'enlève enfin normalement</p>
 <p>E13_IO_3juin_avocat</p>	54s	<p>Transition vers une activité de visionnage (CO)/ les salariées attendent que F retrouve la vidéo sur Internet</p>	<p>F cherche un tutoriel sur Internet et partage ses recherches avec les salariées : F : il y a d'autres astuces là . . faire mûrir et dénoyauter un avocat . . P3 : on le met dans le journal P2 : hein/ F : ah pour l'avocat j'ai une astuce pour l'avocat (...)</p>
 <p>E14_IO_3juin_journal_vitres</p>	1min10	<p>Activité de production orale/ les participantes sont engagées dans la réparation différée (feedback) de la simulation de P3</p>	<p>P2 énumère les tâches que P3 vient de réaliser quand P3 ouvre un échange sur l'efficacité du papier journal pour laver des vitres: P2 : elle nous a montré le produit le seau le F : voilà donc vous prenez P3 : un seau P2 : un tissu de papier P3 : journal</p>
 <p>E15_IO_3juin_poulet_vinaigre</p>	57s	<p>Activité de production orale/ les participantes sont engagées dans une activité de simulation</p>	<p>P1 conclut sa simulation et P4 prend spontanément la parole : P1 : voilà merci beaucoup P3 : aurevoir P1 : aurevoir (applaudissements) F : bravo vraiment bravo merci à vous P4 : pour le vinaigre on peut aussi euh on lave euh le poulet (...)</p>
 <p>E16_IO_10juin_masque_cheveux</p>	3min02	<p>Activité de production écrite/ les participantes corrigent collectivement une activité de PE qui consistait à expliquer comment nettoyer des vitres. F écrit au tableau les propositions des apprenantes, que celles-ci notent ensuite sur leur cahier. Au cours de cette activité, des</p>	<p>Les participantes co-écrivent la fin du texte et proposent divers usages du vinaigre blanc. P5 prend alors la parole de façon spontanée : P2 : voilà ça suffit F : oui voilà P2 : c'est déjà pas mal P5 : sinon pour laver les cheveux F : ah oui les cheveux aussi P2 : [ouais c'est vrai P5 : oui et je fais xxx</p>

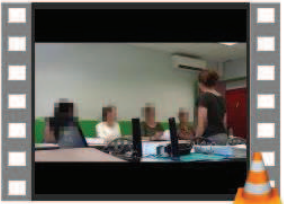

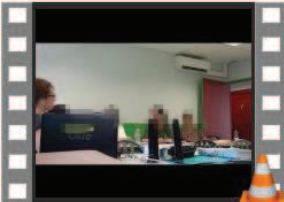
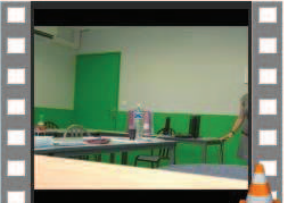
		discussions émergent et les salariées partagent leurs expériences.	(...)
 <p>E17_IO_10juin_ecran_ordinateur</p>	1min29	Transition vers une activité de simulation orale qui consiste à expliquer comment nettoyer un écran d'ordinateur/ F introduit l'activité et les salariées proposent spontanément différentes façons de faire.	P4 vient de lire la consigne écrite et F interroge les salariées sur leur expérience : F : voilà nettoyer un écran d'ordinateur\ est-ce-que vous avez déjà fait ça/ P3 : avec leuh :: de lunettes le pas le P2 : le tissu de lingette de lunettes (...)
 <p>E18_IO_10juin_clavier_ordinateur</p>	1min27	Transition vers une activité de simulation orale qui consiste à expliquer comment nettoyer un écran d'ordinateur/ F introduit l'activité et les salariées proposent spontanément différentes façons de faire.	P3 partage son expérience pour nettoyer un télé avec F et pendant ce temps P4 parle avec P2 : P4 : [xx je passe les touches (à P2) je mets l'aspirateur je la prends j'aspire comme y a de la poussière P3 : voilà avec une petite brosse P4 : moi c'est surtout pour l'ordinateur (...)
 <p>E19_IO_10juin_masque_gants</p>	3min26	Transition vers une activité de simulation orale/ Les participantes réagissent après le visionnage de trois tutoriels sur le nettoyage d'écrans d'ordinateur et proposent des solutions pour nettoyer l'écran d'un ordinateur	Les participantes discutent à propos de la toxicité de l'eau de javel et P5 explique qu'elle met un masque et des gants pour se protéger : P2 : chez les gens qu'est-ce que tu vas faire/. tu mets les gheu P5 : oui je mets le masque là moi dans mon sac toujours le masque et quand monte euh : le bus ou le métro ou : oui chez moi tout le temps le masque et les gants\ (...)
 <p>E20_IO_pause_17juin_jambes_lourdes</p>	2min13	Transition vers une activité de tournage (PO)/ F est sortie pour aller chercher des accessoires (un fer à repasser, une chemise, etc.) et les salariées discutent des tâches qu'elles vont devoir accomplir face à la caméra.	P4 justifie sa réticence à réaliser la prise de vue par un problème de santé (mal aux jambes) que P3 et P2 vont lui proposer de résoudre de deux façons différentes : P4 : c'est la chaleur qui me fait ça chaque été pareil mais cet été ça commence tôt P3 : et moi je mets une serviette bien froide (...)

Tableau 11 : Présentation chronologique des épisodes

Ces activités s'inscrivent au sein d'un projet dont l'objectif est de co-réaliser un film valorisant les connaissances procédurales des salariées. Il s'agit de conduire l'adulte-apprenant à transmettre des connaissances acquises par l'expérience en l'aidant à les verbaliser (De Fornel, 1990 : 67). Ainsi, les activités visent à favoriser ce que le CECRL nomme « l'échange d'information » (2001 : 67) dans lequel l'apprenant, selon son niveau : « peut faire la description claire et détaillée d'une démarche » (B2, C1 et C2), « peut expliquer comment faire quelque chose en donnant des instructions détaillées » (B1), « peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et routinière ne demandant qu'un échange d'information simple et direct » ou « peut échanger une information limitée sur des sujets familiers et des opérations courantes » (A2) (CECRL, 2001).

Le film témoigne de la réussite du projet et toutes les vidéos qui ont été montées ont été réalisées avec l'accord des participantes, grâce à leur engagement volontaire. Il est le résultat d'un projet de production orale (CECRL, 2001 : 48¹²⁵) :

Pour que l'oral ne soit pas perçu comme récréatif, conversationnel et s'évaporant dans l'instant, mais comme travail, il faut rendre perceptible une dimension d'effort, de confrontation à des contraintes, de seuils franchis, ce qui suppose de réfléchir aux variables des tâches proposées et à la progression des obstacles qui permettrait de doser leur complexité pour la verbalisation. (Nonnon, 2001 : 2004)

Nous inscrivons donc nos analyses en didactique de l'oral (Nonnon, 2011) c'est-à-dire dans un « domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques » (Robert, 2008, 156). Dans ce domaine, pour favoriser l'appropriation de la langue et préparer l'apprenant à agir à l'oral, il est préconisé de l'impliquer dans différentes activités qui lui permettent :

1. d'identifier la situation de communication ;
2. d'élaborer des contenus ;
3. d'organiser et de planifier l'activité ;
4. de « mettre en texte ». (Dolz, Schneuwly, De Pietro, 1998 : 100-101)

Lors des premières séances, les activités proposées visent surtout à répondre aux deux premiers objectifs. La formatrice entend favoriser l'adhésion des salariées et oriente son activité

¹²⁵ « Dans les activités de production orale (parler), l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. » (CECRL, 2001 : 48)

didactique vers la valorisation de connaissances acquises en dehors de la salle de classe. Au cours de la première séance, les participantes sont ainsi engagées en alternance dans des activités de compréhension orale (CO) à partir de supports audio-visuels présentant aux salariées la situation de communication des productions attendues pour le film, et dans des activités d'interaction orale (IO) pour faire émerger leurs connaissances qui vont servir de point de départ à l'élaboration des contenus.

L'activité de CO repose sur le visionnage d'un ou plusieurs documents prototypiques, appelés 'tutoriels' ou 'tuto' tels que ceux-ci :

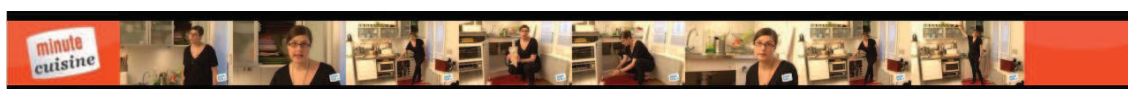


Figure 33 : *tutoriel1-01min35-YouTube*



Figure 34 : *tutoriel2-01min24-YouTube*

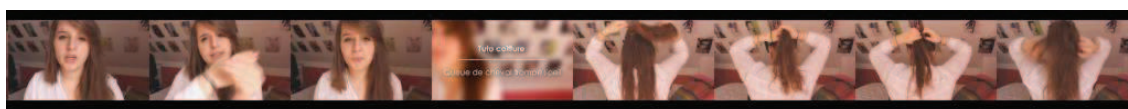


Figure 35 : *tutoriel3-02min46-YouTube*

Ces vidéos téléchargées sur la plateforme *YouTube* par la formatrice n'ont pas été réalisées pour l'apprentissage des langues et sont donc considérées comme « authentiques » car elles sont destinées à un public beaucoup plus large que celui des apprenants d'une L2. L'activité de CO consiste à regarder une de ces vidéos et à répondre à quelques questions. Elle donne souvent lieu à des échanges tripartites (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Cambra Giné, 2003 : 112, Cicurel, 2011b : 34) de ce type, souvent identifiés en classe de langue :

Extrait 6 : *E1 Échange tripartite IRE*

Date : le 27 mai 2014			
Durée : 7s			
E1 IO 27mai four etagere bouteille			
1	F	00 : 00	alors qu'est-ce qu'elle propose pour ne pas salir les placards de la cuisine/
2	P3	00 : 05	le papier aluminium
3	F		voilà vous connaissiez cette astuce/

Une question de F (1) ouvre l'échange et entraîne une réponse de P3 (2) qui est ensuite validée en (3) par F (voilà). La question posée par F est une question didactique c'est-à-dire que la réponse attendue est déjà connue par celle-ci. C'est une question qui est utilisée par l'enseignante pour évaluer la compréhension d'un document par l'apprenant. Dans ce groupe, les apprenantes rencontrent peu de difficultés de compréhension orale, et lorsqu'elles hésitent à répondre à ce type de questions, ce n'est pas forcément qu'elles ne comprennent pas le document mais surtout, qu'elles se demandent quel type de réponse est attendu par la formatrice. L'activité de compréhension orale est donc, dans ce cas, une phase préparatoire (propédeutique) à une activité d'interaction orale au cours de laquelle émerge les premiers épisodes explicatifs. En effet, ceux-ci sont identifiés après l'activité de CO, dès la première séance. Voici l'ordonnancement des épisodes par rapport à l'activité de CO et à la présentation du projet lors des deux premières séances :

Tableau 12 : Présentation chronologique des épisodes des séances 1 et 2

Séance 1 le 27 mai 2014
CO/Visionnage du tutoriel 1 : une astuce pour faciliter le ménage de la cuisine
Épisode 1 four étagère bouteille
CO/Visionnage du tutoriel 2 : comment cuisiner sans éclaboussures
Épisode 2 couvercle
Épisode 3 sel oignon farine
Épisode 4 viande thé bicarbonate
Présentation du projet/Acceptation du projet par les salariées
CO/Visionnage du tutoriel 3 : queue de cheval trompe l'œil
Séance 2 le 3 juin 2014
Épisode 5 lit pyjama linge
Épisode 6 bicarbonate café odeur
Épisode 7 repassage
Épisode 8 rose tomate
Épisode 9 radis fleur
Épisode 10 vaisselle
Épisode 11 café farine
Épisode 12 chewing-gum
Épisode 13 avocat
CO/Second visionnage des tutoriels 1, 2 et 3

En mettant en scène une personne présentant une procédure, il semblerait que ces vidéos participent à la valorisation de ce type de connaissances et leur visionnage, contribue à faire émerger des épisodes explicatifs. Néanmoins, chaque visionnage ne donne pas lieu à ces épisodes et la corrélation entre l'activité de CO et les épisodes repérés ne peut être fondée. Si les épisodes 1, 2, 3 et 4 suivent l'activité de CO, ce n'est pas le cas des épisodes 5 à 11 qui ont été identifiés au cours d'une activité de 'brainstorming' durant laquelle les salariées recherchent des idées de tutoriels à partir de photos d'objets de la vie quotidienne et des différentes pièces

du domicile. Par ailleurs, le visionnage d'un troisième tutoriel lors de la séance 1 ne donne lieu à aucune proposition d'astuce'.

Les épisodes 12 et 13 sont un peu à part : les salariées ne sont engagées dans aucune activité didactique spécifique, elles attendent seulement que la formatrice retrouve les vidéos dans son ordinateur. Dans l'épisode 12, P2 voit un chewing-gum collé à une table, le montre à P4, et F se saisie de l'occasion pour réagir et demander si une des salariées n'a pas une astuce pour décoller un chewing-gum. Dans l'épisode 13, F qui cherche une vidéo sur Internet, énumère les titres de plusieurs tutoriels et réagit à l'un d'entre eux en proposant, elle-aussi, une astuce pour conserver un avocat, coupé en deux, sans qu'il noircisse. Ces deux activités sont improvisées mais engagent néanmoins les apprenantes dans des échanges et, en ce sens, participent au processus d'appropriation. Ils sont tous les deux orientés vers la valorisation de l'expérience. Cette orientation est à nouveau perceptible lors des épisodes suivants mais progressivement ce sont les salariées qui se saisissent de certaines occasions pour transmettre une nouvelle 'astuce'. Les épisodes 14 et 15 émergent alors que le groupe est engagé dans une activité de production orale (E14) puis dans une activité de production écrite (E15). Toutes ces activités ont donc en commun une même intention qui dépasse les objectifs particuliers et immédiats de chacune d'entre elles. Les épisodes identifiés ont lieu dans un contexte orienté vers la recherche de contenus. Ces contenus sont majoritairement basés sur l'expérience pratique et incorporée des apprenantes, ce qui facilite leur engagement :

[...] la mise en application d'une connaissance uniquement déclarative (non encore procéduralisée), bien qu'elle soit tout à fait possible et même courante en apprentissage, est très coûteuse en termes de ressources cognitives. (Désilets, 1997 : 302)

Ces contenus, qui sont souvent issus d'une expérience multisensorielle, ont néanmoins quelquefois été élaborés à partir de documents écrits ou vidéo que les apprenantes consultent en dehors de la formation. Ainsi, dans l'épisode 4, P2 fait référence à des ressources écrites qu'elle consulte chez elle :

Extrait 7 : E4 Référence à des ressources écrites extra-situées

Date : le 27 mai 2014			
Durée : 19s			
E4 IO 27mai viande the bicarbonate			
47	P 2	01 : 33	mhm ouais y a plein de choses euh y a des livres moi j'ai une petite livre mais y a des grosses livres aussi
48	P3		ouais

49	P2		on peut lire le vinaigre de tout état ça se vend à peu près seize euros ou xxx tout sorte de faire de vinaig
50	F		d'accord tout ce qu'on peut faire avec le vinaigre blanc
51	P2	01 : 47	et puis le bicarbonate aussi

Ces documents sont des ressources qui font écho à l'expérience des apprenantes et participent à la construction de leurs connaissances (Desilets, 1997 : 302). Ils correspondent aux textes catégorisés par Adam (1992) comme procéduraux qui « visent tous une finalité pratique » :

Ils sont destinés à faciliter et à assister la réalisation d'une tâche ou macro-action du sujet qui le souhaite ou est chargé de l'accomplir. (Adam, 2001b : 12)

Ce sont des recettes dont le plan est en quelque sorte un « programme d'action » (Conein, 1990 : 103) que l'acteur mémorise par la perception visuelle ou audio-visuelle (lecture ou visionnage) et mobilise lors de la réalisation de la tâche, de façon située.

De même, dans l'épisode 10, P4 s'appuie sur une vidéo, qu'elle a regardé chez elle :

Extrait 8 : E10 Référence à des ressources audiovisuelles extra-situées

Date : 3 juin 2014			
Durée : 23s			
E10 IO 3 juin vaisselle			
1	F	00 : 00	bon est-ce que vous pensez à d'autres euh :: d'autres idées
2	P4		non moi ça me ça m euh la semaine dernière quand on a fait des astuces ici quand je suis arrivée à la maison j'ai regardé un petit peu j'ai vu vu euh une femme qui donne des j'en ai vu plusieurs mais je me rappelle pas tout
3	F		[d'accord
4	P4	00 : 16	y avait juste une que je ça me euh c'était comment on fait euh faire du euh liquide vaisselle

La recherche de contenus se réalise donc à la fois pendant la formation et en dehors, stimulant ainsi des pratiques numériques en autonomie chez certaines apprenantes. L'input linguistique est donc très varié et vient alimenter les échanges qui ont lieu dans la classe de langue. Le temps de formation est ainsi prolongé et l'activité fait le lien entre la classe et le monde extra-scolaire. Les connaissances pratiques (habiletés, savoir-faire), implicites, sont alors complétées progressivement par des connaissances explicites verbales qui sont elles-

mêmes mises à l'épreuve de l'expérience dans les interactions en classe et en dehors de la classe, notamment dans les interactions professionnelles.

Les différents épisodes de notre corpus interviennent donc au cours de discussions collectives, lors d'activités variées, parfois préparées par la formatrice ou très faiblement didactisées, comme dans des moments transitoires. Dans ce projet, ces épisodes se déroulent de façon immédiate ou différée après le visionnage d'un ou plusieurs tutoriels. La formatrice encourage l'engagement des apprenantes en leur demandant de partager leurs connaissances acquises en dehors de la formation. Elle les incite donc à prendre la parole pour présenter différentes 'astuces', ce qui donne lieu à des échanges complexes souvent assez longs.

Ces échanges qui ont lieu au début du projet pendant des activités que nous appelons 'échanges de pratiques en petit groupe' correspondent à ce que le CECRL appelle « activité d'interaction orale » (CECRL, 2001 : 18). Les activités d'interaction orale telles qu'elles sont définies dans le CECRL ont pour caractéristique principale d'engager l'apprenant dans des conversations¹²⁶ : « Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. » (CECRL, 2001 : 60). Ainsi, il apparaît dans notre corpus que ces activités ne sont pas seulement des activités programmées par la formatrice mais qu'elles émergent aussi de façon improvisée.

¹²⁶ Le terme renvoie ici à un type d'interaction (Bigot, 1996 : 2)

4.2. Communauté de pratique et engagement dans l'action

La lecture de notre corpus nous a orienté vers la notion de communauté de pratique qui trouve son origine dans les travaux de Lave et Wenger (1991) et qui nous a semblé plus pertinente que celles de communauté de communication (Hymes, 1967) ou de communauté discursive issues de la sociolinguistique (Nonnon, 2011 : 202). La notion de communauté de pratique a émergé lorsque les deux chercheurs analysaient le processus d'entrée de novices dans une profession et renvoie à « un groupe de personnes qui témoignent d'un intérêt commun pour un domaine précis » (Daele, 2009 : 721). En partageant leurs connaissances sur le domaine, professionnel ou autre, ces personnes « contribuent aussi à développer leur identité personnelle ou professionnelle en même temps que l'identité de la communauté qu'elles constituent » (Daele, 2009 : 721). Wenger développera ensuite la théorie des communautés de pratiques en insistant sur la dimension sociale de l'apprentissage (Wenger, 1998 ; Wenger, 2005) :

C'est faire dans un contexte historique et social qui donne une structure et une signification à ce qu'on accomplit. En ce sens, une pratique est toujours sociale. (Wenger, 2005 : 53)

Un adulte fait partie de plusieurs communautés de pratique (Wenger, 2005 : 4) et cette participation a un impact fort sur sa vie et sa construction identitaire. Ces communautés prennent plusieurs formes (famille, travail, groupe de musique, etc.) et développent des pratiques qui leur sont propres :

Peu importe si certaines communautés se spécialisent dans la production de théories, il s'agit toujours d'une pratique. Il faut bien voir que la distinction entre théorie et pratique repose sur la présence de projets de nature différente plutôt que sur une distinction fondamentale entre la qualité de l'expérience humaine et la connaissance. (Wenger, 2005 : 54)

4.2.1. Communauté de pratique et répertoire de connaissances

Lors de ces activités d'interaction orale, formelles et informelles, les salariées s'engagent dans des explications à différentes reprises et prennent le rôle d'experte. Elles partagent des connaissances et leurs échanges s'inscrivent dans une communauté de pratique autour du domicile et de la santé.

Voici un tableau présentant les thématiques des différentes procédures identifiées au cours de la première séance :

	Procédure	Thème/lieu	Activité	Expert principal
Tutoriel 1	disposer du papier aluminium pour ne pas salir ses placards	organisation/cuisine	CO/écoute	tiers sur la vidéo (« organisatrice du quotidien »)
Épisode 1	mettre du papier aluminium sur la grille du four	organisation/cuisine	interaction orale	P2
	mettre du papier aluminium sur la gazinière	organisation/cuisine	interaction orale	P2
	mettre du journal au-dessus des étagères	organisation/cuisine	interaction orale	P4
	mettre un couvercle sous les bouteilles d'huile	organisation/cuisine	interaction orale	P2
	mettre un plateau sous les bouteilles d'huile	organisation/cuisine	interaction orale	P4
Tutoriel 2	mettre du sel pour cuire un aliment dans un corps gras sans éclaboussures	cuisson/cuisine	CO/écoute	tiers sur la vidéo
Épisode 2	mettre un couvercle anti-projections (avec des trous, comme une passoire) pour cuire un aliment sans éclaboussures	cuisson/cuisine	interaction orale	P3
	ne pas mettre de corps gras pour cuire un aliment sans éclaboussures	cuisson/cuisine	interaction orale	P2
	mettre un couvercle pour éviter les projections	cuisson/cuisine	interaction orale	P4
Épisode 3	mettre de l'oignon quand un plat est trop salé	cuisson/ cuisine	interaction orale	P4
	mettre de la pomme de terre quand un plat est trop salé	cuisson/cuisine	interaction orale	P2
	mettre de la farine quand un plat est trop salé	cuisson/cuisine	interaction orale	P3
Épisode 4	mettre du thé quand la viande est dure et ne cuit pas	cuisson/cuisine	interaction orale	P3
	mettre du bicarbonate quand la viande est dure et ne cuit pas	cuisson/cuisine	interaction orale	P2
	mettre du bicarbonate dans l'eau pour accélérer la cuisson des légumes	cuisson/cuisine	interaction orale	P4
	mettre du bicarbonate contre les odeurs	santé/salle-de-bain	interaction orale	P2
	mettre du bicarbonate pour se brosser les dents	santé/salle-de-bain	interaction orale	P2
	mettre du bicarbonate et du vinaigre blanc pour déboucher les éviers	ménage/cuisine, salle-de-bain	interaction orale	P3

	prendre du bicarbonate avec de l'eau contre les aigreurs d'estomac	santé	interaction orale	P2
	tremper les jambes dans de l'eau avec du romarin et du vinaigre blanc contre les jambes lourdes	santé	interaction orale	P2
	mettre du vinaigre blanc sur un tissu et l'enrouler sur ses jambes contre la douleur	santé	interaction orale	P2
	mettre ses pieds enflés dans de l'eau chaude et du sel	santé	interaction orale	P4
Tutoriel 3	faire une queue de cheval pour avoir des cheveux qui paraissent plus longs	coiffure	CO/écoute	tiers sur la vidéo

Tableau 13 : Présentation des procédures dans leur ordre chronologique d'apparition

Ce tableau révèle qu'un grand nombre d''astuces' est proposé en moins de trente minutes. Le thème est initié par un tiers-expert mis en scène par vidéo dans le support de CO choisi par F mais les salariées proposent aussi des réorientations thématiques en fonction de leurs propres intérêts. Ces réorientations néanmoins ne sont pas radicales et il existe une continuité thématique d'un tour à l'autre comme dans les extraits que nous présentons maintenant.

Celui-ci intervient à la fin de plusieurs séquences dans lesquelles les salariées ont montré leur engagement dans l'activité en partageant leurs connaissances sur l'entretien d'une cuisine.

Extrait 9 : E1 Réorientation thématique (1)

Date : 27 mai 2014			
Durée : 5s			
E1 IO 27mai four etagere bouteille			
1	F	00 : 50	[d'accord donc vous avez d'autres astuces avec l'aluminium
2	P2		ouais
3	P ?		ouais
4	P4	00 : 53	moi sinon aussi euh je mets des journaux sur euh vous savez [mouvements des mains mimant la disposition d'un objet par rapport au regard du locuteur]

Le premier tour ainsi que les deux suivants participent à mettre un terme à la dernière séquence dans laquelle plusieurs participantes ont témoigné de leur expertise face à F, en proposant, à la suite de P2, de recouvrir la gazinière de papier aluminium pour éviter de la nettoyer tous les jours. Toutefois, en (4), nous voyons que cette conclusion n'est pas vraiment

effective. L'action verbale de P4 qui met le focus sur sa propre expérience (« moi ») pour donner une autre procédure marque à la fois une rupture (« sinon ») et une continuité (« aussi »). La rupture témoigne d'une réorientation thématique qui s'inscrit toutefois dans une continuité puisqu'il s'agit toujours de faciliter l'entretien de la cuisine.

Dans cet extrait, les salariées partagent différentes pratiques et confrontent leurs façons de faire :

Extrait 10 : E4 Réorientation thématique (2)

Date : 27 mai 2014			
Durée : 13s			
<u>E4 IO 27mai viande the bicarbonate</u>			
1	F	00 : 03	d'autres astuces/ . non vous réfléchirez
2	P3	00 : 05	si (rires) mais après
3	F		après/ non dites-le
4	P3		non je sais pas y a la viande aussi quand ça cuit pas c'est :: trop dure on met un peu de thé.
5	P2	00 : 15	du thé/ moi je mets bicarbonate

Dans le premier tour F interroge les participantes sur leur répertoire de connaissances et face à un court silence, pointe les limites de leur expertise en proposant de différer la réponse. P3 réagit alors à cette remise en doute de l'étendue de son répertoire par une opposition (« si »). La seconde partie de son tour va, en revanche, dans le sens de la seconde action de F, et invite à différer la transmission de l'information procédurale. F incite P3 en (3) à verbaliser son expertise (« non dites-le ») et P3 offre en (4) une courte procédure pour améliorer la cuisson de la viande en présentant une solution (« on met un peu de thé ») collective (« on ») à un problème contextualisé (« quand ça cuit pas »). Le tour suivant débute par une reprise du nom référent de l'objet- solution (« du thé ») qui est mis en doute par une intonation montante de la voix. Cette question rhétorique précède la proposition d'un autre objet-solution (« bicarbonate »). La solution est à nouveau présentée comme une pratique individuelle (« moi, je mets ») et, malgré l'opposition, s'inscrit dans une continuité contextuelle, car elle répond au même problème.

Un autre extrait témoigne de cette évolution thématique. Ici P5, propose de remplacer l'objet considéré comme la solution (« le café »), par un autre (« la farine ») :

Extrait 11 : E11 Réorientation thématique 3

Date : 3 juin 2014			
Durée : 16s			
E11 IO 3 juin café farine			
7	P4	00 : 17	ce que je fais aussi euh quand c'est euh y a du gras de l'huile ou quoi euh avant de le laver euh je mets euh les restes du café voyez euh [gestes des mains]
8	P2		xxx
9	P4	00 : 29	on le passe et après ça enlève le gras [gestes des mains]
10	P3		le café liquide/
11	P5	00 : 33	[la farine aussi

En (7), P4 s'engage dans la transmission d'une procédure qui vise à faciliter le nettoyage des corps gras dans les plats. Par son action verbale, elle démontre son expertise dans ce domaine, et fait preuve de compétences communicatives en endossant le rôle d'experte. En (9), elle déplie la procédure qu'elle réduit à deux actions extra-contextualisées verbalisées qu'elle reproduit en même temps avec des gestes manuels assez discrets. En (10), P3 demande une information sur la matérialité de l'objet solution (« le café liquide »), en reconnaissant par-là P4 dans son rôle d'experte. Son tour est chevauché par le suivant dans lequel, P5, qui a déjà montré qu'elle connaissait cette procédure, propose de résoudre le même problème grâce à un autre objet (« la farine aussi »). Par son action verbale, elle apporte une autre solution sans opposition forte. Ainsi en contribuant à l'augmentation des connaissances de cette communauté, elle témoigne de son appartenance. L'échange de pratique entre pairs admet la confrontation des différentes façons de faire et les thèmes évoluent donc en fonction des connaissances des participantes.

Les thématiques abordées sont proches des activités professionnelles des salariées mais ces personnes sont aussi des femmes qui consacrent beaucoup de temps à l'entretien de leur propre domicile et qui ont des problèmes de santé particuliers (mal aux jambes, mal au dos, fatigue). Ces personnes montrent un réel intérêt à partager des procédures sur ces thèmes comme on peut le voir dans cet extrait :

Extrait 12 : E6 Développement d'une communauté de pratique

Date : 3 juin 2014			
Durée : 15s			
<u>E6 IO 3juin bicarbonate café odeur</u>			
11	F	00 : 22	et ensuite il faut le mettr- ça peut être une courte vidéo
12	P2		[ouais xxx desodoxx
13	F	00 : 27	par exemple
14	P3		on peut mettre aussi le café le marc de café qu'on fait
15	P2		[ouais
16	P3	00 : 31	on le met dans le frigidaire
17	P2		[mhm
18	P3		ça respire l'odeur aussi
19	P2		ouais ça c'est vrai
20	F		voilà par exemple je savais pas
21	P2	00 : 37	[tu vois ça tu m'as appris ça je savais pas

En (14), P4 propose, par une action verbale, une procédure qui vient compléter le répertoire de connaissances des membres de la communauté de pratique. Le contenu de cette action est validé en (19) par P2 puis reconnu et ajouté au répertoire des autres membres.

Les membres de la communauté s'identifient aussi par le rejet de certaines thématiques. Ainsi, le troisième tutoriel proposé, dans lequel une jeune fille se met en scène pour expliquer comment faire une queue de cheval, n'a pas reçu le même accueil que les deux premiers comme le montre cet extrait :

Extrait 13 : Séance1 Réaction après le visionnage du tutoriel 3

Date : 27 mai 2014			
Durée : 10s			
EV S1 27mai 36mi05			
1	F	27 : 42	alors/ (F arrête la vidéo et se tourne vers P3) oui/
2	P3		ben c'était pas (rires)
3	F	27 : 49	c'était pas. quoi/ allez-y allez jusqu'au bout

4	P3		ben c'était pas génial quoi
5	P5		c'était pas intéressant

La formatrice s'est donc adaptée et n'a pas interrogé les salariées sur leurs expériences dans ce domaine.

Le choix des thèmes est fortement lié aux intérêts personnels des apprenantes et ces intérêts se révèlent tout au long de la rencontre sociale que constitue la formation. Ces choix ne sont pas construits sur des *a priori* mais au fil d'échanges intersubjectifs entre les participantes. Si dans ce groupe, les thèmes relevant de l'entretien du domicile et de la santé sont très fréquents, il serait totalement contreproductif de proposer les mêmes thèmes à un autre groupe.

Les participantes se reconnaissent en tant que membres d'une même communauté de pratique ce qui ne les empêche pas de confronter leurs procédures, c'est-à-dire, de proposer des façons de faire différentes. Ces façons de faire sont, dans seulement trois épisodes, justifiées par une expérience située dans un pays différent. Dans cet extrait de l'épisode 4, P3 relie la procédure qu'elle vient de proposer au pays dans lequel elle a grandi :

Extrait 14 : E4 Référence à un territoire national

Date : le 27 mai 2014			
Durée : 03 :10			
E4 IO 27mai viande the bicarbonate			
7	P2		c'est le bicarbonate euh quand je fais
8	P5		[c'est du bicarbonate je l'ai déjà entendu mais je l'ai jamais :: testé
9	P2		[xxx
10	P3	00 : 23	[ouais au maroc on met le thé ouais des grains de thé pour que ça cuit vite
11	P2	00 : 28	ah d'accord

Cette référence permet d'ancrer sa façon de faire à une expérience culturelle non partagée et de la justifier sans autre forme d'explication, comme on le voit dans le tour suivant (11).

Dans l'épisode 13, c'est la formatrice qui présente une procédure qu'elle a appris dans un pays où elle a vécu. Et dans l'épisode 19, P1, qui s'oppose à l'utilisation de l'eau de javel, présente une procédure qui semble tout à fait étrangère aux autres participantes :

Extrait 15 : E19 Référence à une habitude culturelle

Date : le 10 juin 2014			
Durée : 59s			
E19 IO 10 juin javel masque gants			
1	P4	00 : 32	toute façon nous on respire toute la journée des des produits toxiques
2	P1		mais moi xxx
3	P2	00 : 38	chez les gens qu'est-ce que tu vas faire/ . . . tu mets les de :
4	P1		oui je mets le masque là moi [geste iconique] (P1 saisi son sac et le soulève)
5	P4		le masque
6			dans mon sac toujours le masque et quand je monte le bus ou le métro euh oui/ chez moi tout le temps . le masque et les gants\ si quand nous euh le bus euh : dame avec les petits enfants montent le métro nous aide voilà bien attention là bien xxxx prend la main nous on met les gants moi toujours avec gants et masque
7	F	01 : 23	si vous marchez même dehors et tout partout avec des gants et le masque/
8			[OUI quand nous marcher comme ça sur la route nous mette le masque oui

P1 justifie le port du masque et des gants comme une procédure habituelle dans son pays natal où elle retourne de temps en temps. Il est évident que les autres participantes réagiraient différemment aujourd'hui, depuis la crise épidémiologique mondiale et l'obligation du port du masque par les autorités. Les procédures ont un ancrage territorial, culturel et historique qui offre donc à la communauté de pratique des occasions d'enrichir ses connaissances.

Chaque communauté de pratique s'inscrit aussi dans un système de valeurs sociales intériorisées par les acteurs. Dans cet extrait, les participantes cherchent, à partir d'images, des idées de procédures à expliquer par vidéo. C'est la deuxième séance et P3 raconte une anecdote qui met en valeur son expertise.

Extrait 16 : E5 Valorisation d'une expertise située

Date : 3 juin 2014			
Durée : 26 s			
E5 IO 3 juin lit pyjama linge			
1	P3	27 : 13	hier quand j'ai plié les draps eh ben son mari m'a vue par la fenêtre et il est allé raconter à sa femme\ il a dit je sais pas comment elle a fait mais elle a plié les draps toute seule . . . j'ai dit mais ils sont même pas grands les draps
2	P2		[ouais
3	P3		ils sont un personne

4	F		[vous voyez . vous pouvez juste expliquer comment plier un drap parce que tout le monde ne sais pas le faire
5	P3		ah ben c'est vraiment compliqué pour eux quoi
6	F		oui mais parfois pour moi aussi
7	P3	27 : 39	(rires)

En (1), P3 rend compte d'une expérience professionnelle dans laquelle le bénéficiaire a reconnu son expertise en la voyant en train d'accomplir une tâche. Son intonation et ses rires montrent un réel étonnement. En (4), F encourage la participante en essayant de lui faire prendre conscience de la valeur de son savoir-faire. En (6), F se positionne non pas comme experte mais comme novice, ce qui fait rire la salariée expérimentée.

Une communauté de pratique est composée de novices et d'experts et nous avons relevé que l'engagement dans l'action des membres de cette communauté très étroite n'est pas équitable. F se comporte généralement comme un membre novice et sur les cinq apprenantes, seules trois d'entre-elles (P2, P3 et P4) endossent le rôle d'experte à de nombreuses reprises, en particulier lors de la première séance. Ensuite, P1 aura ce rôle pour la première fois, dans une activité de simulation, lors de la deuxième séance, et s'engagera ensuite comme apprenante-experte dans trois épisodes d'échanges de pratique en petit groupe (E16, E17, E19) lors des séances suivantes. En revanche, P5 reste en retrait alors que son niveau de langue lui permet tout à fait de s'engager dans ce type d'explication, contrairement à P1 qui rencontre beaucoup de difficultés. Elle ne s'engagera dans un rôle d'experte uniquement dans les activités de simulation et dans le tournage de trois tutoriels vidéo. Nous pouvons donc supposer qu'en tant que jeune salariée, moins expérimentée que ses pairs, l'enjeu n'est pas le même lors de ces échanges animés. Cela ne veut pas dire pour autant qu'elle ne participe pas, comme nous l'avons vu dans l'épisode 11.


4.2.2. Communauté de pratiques et communication multimodale

La communauté de pratique se constitue autour de connaissances partagées qui ne sont pas uniquement verbales. Ces connaissances reposent sur une expertise incarnée qui peut faire

l'objet d'une démonstration et dont le résultat se perçoit de façon multisensorielle (par la vue, le toucher, le goût ou l'odorat).

Considérons cet échange qui émerge après l'intervention structurante de l'enseignante. F conclut une explication de procédure initiée par P2. Dans cet extrait, par exemple, P5 agit en faveur de la co-construction d'un énoncé verbal initié par P4 qui, dans le cours de l'action, ne trouve pas le terme adéquat dans son répertoire :

Extrait 17 : E1 Co-construction d'un énoncé inachevé

Date : 27 mai 2014			
Durée : 10s			
E1 IO 27mai four etagere bouteille			
25	F	00 : 50	[d'accord donc vous avez d'autres astuces avec l'aluminium [#1]
26	P2		ouais
27	P ?		ouais
28	P4	00 : 53	moi [#2] sinon aussi euh je mets des journaux [#3] sur euh [mouvements des mains mimant la disposition d'un objet par rapport au regard du locuteur] vous savez
			
29	P5		[l'étagère
30	P2		[xxx
31	P4		[sur l'é euh
32	P3		[en haut tout en haut
33	P4		dessus ouais tout en haut [oui au
34	F	01 : 00	d'accord c'est pas de l'aluminium mais c'est des journaux (plusieurs participantes parlent en même temps)

Nous voyons ici que l'explication est une co-construction multimodale qui engage plusieurs participantes et mobilise des ressources communicatives variées (verbales et non

verbales). On pourrait voir en première analyse, qu'en (28), l'énoncé inachevé (Gülich, 1986 ; Schmale, 2008) de P4 est d'abord complété au tour suivant par l'action verbale de P5 (« l'étagère ») puis on peut supposer, bien qu'inaudible, par celle de P2 en (30) et enfin celle de P3 en (32). Nous remarquons néanmoins que cette co-participation n'est pas explicitement demandé par P4, qui s'est autodésigné apprenante-experte et qui, à cause d'un manque de ressources verbales, voit son rôle remis en jeu par d'autres apprenantes. Les membres de cette communauté de pratique semblent manifestement agir de façon compétitive sous l'arbitrage de l'enseignante. D'abord, l'orientation du regard de P4 vers F montre qu'elle ne s'adresse pas à ses pairs alors que ses pairs sont bien tournés vers elle. Ensuite, nous relevons qu'après une hésitation (euh), P4 essaie de compléter elle-même son énoncé par deux actions différentes : d'abord une action co-verbale composée de mouvements corporels qui ont commencé dès le début du tour et par une action verbale adressée à F à la fin de son tour (« vous savez »). Les mouvements mobilisent différentes parties du corps (principalement les bras, les mains, les doigts et la tête) et peuvent être décomposés. Dès le début de son tour (« moi »), P4 remonte d'abord sa main droite vers sa main gauche sur laquelle reposait son visage, et les deux mains se rejoignent alors du bout des doigts à hauteur de regard, formant une double pince (« je mets des journaux ») puis, par un jeu d'anamorphose, évoluant (« sur euh ») vers un geste iconique représentant l'objet référent qu'elle ne peut pas nommer.



Figure 36 : enchaînement gestuel

Il apparaît donc que ces mouvements ne sont pas de simples gesticulations mais bien des unités prévisibles et ordonnées qui apparaissent parfois comme des compléments (« je mets des journaux ») et parfois comme des substituts (étagère) à des unités variées (phrases, propositions, syntagmes, mots). Ce sont des enchaînements ordonnés de gestes co-verbaux (Kendon, 2004 ; McNeill, 2000) qui apparaissent uniquement dans un environnement faiblement instrumenté et qui renvoient à un contexte extérieur (ici une cuisine) dans lequel l'apprenant est expert. Ces gestes disparaissent totalement lors de l'introduction d'objets dans les mises en scène face

caméra. On peut donc largement supposer que cette chorégraphie¹²⁷ n'est pas inutile et qu'elle participe à l'intercompréhension de l'explication. Ces gestes iconiques font partie des conventions de cadrage de l'explication d'une procédure instrumentale réalisée dans un environnement qui n'est pas celui dans lequel s'accomplit habituellement la procédure en question. P4 met son corps en jeu en positionnant ses mains à la hauteur de son regard, bougeant légèrement la tête, mimant ainsi une scène virtuelle dans laquelle elle regarderait au-dessus de l'objet référent. Elle renvoie ici à un environnement matériel extérieur à la salle de classe et surtout à un environnement matériel partagé par la communauté de pratique (Wenger, 1998) à laquelle appartiennent les différentes participantes. Elle réalise une activité extérieure au cadre social de la classe dans un cadre transformé ; il s'agit d'une modalisation (Goffman, 1991 [1974] : 49). La situation s'apparente donc à ce que Goffman appelle un mode (key) :

Un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente. (Goffman, 1991 [1974] : 52)

Toutes les participantes savent que P4 n'est pas en train de recouvrir réellement l'étagère avec du journal mais P4, par sa gestuelle, dessine un cadre :

[...] la définition de la réalité étant fixée, la personne peut ajuster son degré d'engagement et adopter les comportements adéquats. (Nizet & Rigaux, 2014 : 74).

P4 fait une *démonstration* de la réalité (Goffman, 1991 [1974] : 75). La dernière action verbale du tour (28), toujours adressée à F, est en fait une demande d'aide, à laquelle P5 va répondre par une action verbale (« l'étagère »). Cette action verbale complète l'énoncé inachevé et correspond à une réparation de ces derniers mouvements. Le mime n'est pas considéré dans ce cadre comme une unité de tour d'action suffisante, et il doit être, en quelque sorte, traduit verbalement dans le tour suivant. L'expression de l'expertise se co-construit dans ce contexte grâce à la mobilisation de ressources multimodales en privilégiant toutefois largement les ressources verbales.

Ces différents modes d'expression montrent qu'il existe une forte corrélation entre l'appartenance à la communauté de pratique et l'engagement des participantes. C'est grâce à

¹²⁷ Nous appelons cet ensemble de mouvements une « chorégraphie », en référence à la danse car ces mouvements, qui ne laissent pas de traces, sont un système d'écriture corporelle, certes éphémère, mais tout de même ordonné. Cette chorégraphie est visuellement perçue par les participants et, bien que subjective, elle renvoie à un monde partagé.

cette appartenance que des mises en scène gestuelles comme le mime, peuvent participer à la co-construction de l'explication. Cet extrait révèle aussi toute la complexité de la notion de contexte (Goodwin & Duranti, 1992 : 6-7) et le rapport de réflexivité qui existe entre les actions verbales et tout autre type de phénomènes perceptifs relevant de la situation locale et éphémère. Pour Goffman,

[...] toute définition de situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements, du moins ceux qui ont un caractère social et notre propre engagement subjectif. Le terme de cadre désigne ces éléments de base. (Goffman, 1991 [1974] : 19).

Il nous paraît alors intéressant de considérer les différents cadres dans lesquels agit P4 qui est engagée dans le partage d'une expérience extra-située, dans une activité de formation accomplie dans la salle de classe.

Les membres de cette communauté de pratique qui ont des intérêts communs pour les mêmes activités ancrent leurs actions dans un monde extra situé partagé (une cuisine, une chambre, etc.) et aménagé avec des objets tangibles.

Les modalités selon lesquelles une activité s'inscrit dans le cours du monde sont, paradoxalement, de même nature que celles par lesquelles on fabrique une imposture. On peut donc comprendre comment se constitue notre sens de la réalité ordinaire en examinant quelque chose dont on est plus facilement conscient, à savoir la façon dont la réalité peut être imitée et/ou falsifiée. (Goffman, 1991 [1974] : 245)

Par leurs actions, ils raccrochent l'activité cadrée au monde quotidien (Goffman, 1991 [1974] : 243). Même si l'explication de procédure instrumentale est, dans ce contexte, une modalisation, les actions qui la constituent sont néanmoins ancrées dans le réel.

4.3. Co-construction du cadre de participation et structuration des séquences procédurales

La notion de cadre de participation, issue des travaux de Goffman (1981), a souvent été mobilisée pour analyser des situations filmées et fait référence aux différentes manières qu'ont les acteurs sociaux d'accomplir des rôles, de façon dynamique et visible, dans l'interaction. Goffman fait une distinction entre les différents participants en mesurant leur degré d'implication dans la conversation. L'engagement du locuteur principal est plus important que celui de l'auditeur ratifié, qui est lui-même plus important que celui de l'auditeur non-ratifié. Tous les participants présents sont engagés dans une activité commune, et reconnaissent mutuellement l'engagement de chacun.

Interagir en classe implique la gestion de plusieurs contraintes liées d'une part au cadre institutionnel, qui instaure *a priori* une asymétrie des rôles (enseignant vs. apprenant), et d'autre part à la présence des pairs, qui sont aussi des co-participants. Face à la complexité de la prise de parole dans cet environnement, une majorité des échanges se présentent sous une forme séquentielle typique : question de l'enseignant- réponse de l'apprenant- feedback de l'enseignant (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Mondada, 1995 : 70 ; Cambra Giné, 2003 : 112, Cicurel, 2011b : 34). L'enseignant est moteur d'échanges dans lesquels l'apprenant n'a qu'un rôle d'acteur secondaire. Toutefois, au regard de notre corpus, nous avons relevé, qu'à de nombreuses reprises, l'apprenant prend un rôle d'expert en révélant une 'astuce' face au groupe, et s'engage au cours de l'activité dans des échanges complexes généralement assez longs. Ils dépassent toujours l'échange interactionnel typique d'une classe de langue (Sinclair & Coulthard, 1975) pour donner lieu à de plus longues séquences (Traverso, 2012) au cours desquelles plusieurs participantes partagent des connaissances et font part de leur expertise. Ainsi, de nombreux échanges ne correspondent pas à ce type de séquences tripartites et se distinguent à la fois par un effacement du rôle enseignant et un engagement de plusieurs apprenantes qui prennent la parole et interagissent entre elles pendant plusieurs tours. Elles ne s'adressent pas uniquement à la formatrice, même si celle-ci conserve son rôle d'arbitre, mais elles considèrent les autres membres du groupe comme des co-participantes. Ces moments se démarquent par une grande instabilité du cadre participatif ; en effet, à chaque instant n'importe quelle participante peut se constituer comme interlocutrice mais aussi voir son rôle remis en question, et rapidement évoluer. C'est à cette construction et déconstruction du cadre que nous nous intéressons ici.

4.3.1. Étayage et engagement : un lien de complémentarité

Les épisodes explicatifs identifiés sont, au début du projet, le résultat d'une intention de la formatrice et d'une réaction des apprenantes. Lors des deux premières séances, les séquences sont souvent initiées par une simple question de F comme dans les extraits suivants :

Extrait 18 : E1 Ouverture de séquence (1)

Date : 27 mai 2014			
Durée : 7s			
E1 IO 27mai four etagere bouteille			
1	F	00 : 06	voilà. vous connaissiez cette astuce/
2	P2		moi j'ai déjà vu le micr- le four le petite xxx moi-même je fais
3	P3	00 : 12	[moi aussi je le mets

Extrait 19 : E2 Ouverture de séquence (2)

Date : le 27 mai 2014			
Durée : 12s			
E2 IO 27mai couvercle			
1	F	00 : 01	alors comment vous faites pour faire cuire :
2	P3		ben je mets un ::: j'ai failli dire un truc (rires) je mets comme un couvert mais avec des trous
3	F	00 : 12	un couvercle

Extrait 20 : E3 Ouverture de séquence (3)

Date : le 27 mai 2014			
Durée : 21s			
E3 IO 27mai sel oignon farine			
1	F	00 : 01	alors est-ce que vous vous avez d'autres astuces su- hein voyez y a des astuces sur le rangement des astuces sur la cuisson mais il peut y avoir on peut avoir des astuces sur plein de choses
2	P3		xxx
3	P4	00 : 12	pas des astuces mais moi je euh si on on a mis euh trop de sel on peut euh mettre de l'oignon pour enlever le sel

Extrait 21 : E5 Ouverture de séquence (4)

Date : le 3 juin 2014			
Durée : 9s			
E5 IO 3 juin lit pyjama linge			
1	F	00 : 01	d'accord et pour plier le linge vous avez des techniques particulières/
2	P4		moi non
3	P2	00 : 06	c'est pas une technique mais le drap bien mettre euh :: [mouvements complexes des membres supérieurs]

Lors de ces activités, F s'adresse soit à l'ensemble du groupe, soit à une apprenante en particulier. Elle agit de façon à provoquer l'engagement des salariées. Les questions reprennent souvent le thème de l'astuce proposée par le tiers-expert du tutoriel vidéo. Elles sont donc souvent thématiques mais parfois, le choix de l'orientation thématique est laissé aux apprenantes comme dans le troisième extrait. Ces questions entraînent des réponses spontanées d'une ou plusieurs apprenantes (P2, 3 et 4) :

Celui qui a accepté de répliquer à la déclaration originelle s'est en effet mis dans l'obligation de manifester qu'il en a bien découvert la signification et la pertinence et qu'il y réagit à présent de façon adéquate. (Goffman, 1987 [1981] : 40)


Les comportements des apprenantes sont des réactions aux comportements de la formatrice dont le but est de faire parler les salariées sur leurs expériences professionnelles et personnelles pour qu'elles proposent un grand nombre d'astuces ; en effet plus les participantes échangent de procédures et plus la réalisation du projet filmique se justifie.

Dans notre corpus, après avoir mis en place l'activité en posant simplement une question, F se positionne le plus souvent comme non-experte, en s'excluant parfois de la communauté de pratique ou en se présentant comme novice, et propose un étayage discret qui contribue à une certaine liberté de circulation de la parole. Elle ouvre un espace d'échange verbal, sans occuper le flux sonore, qui par son caractère linéaire, ne laisse pas vraiment la possibilité à plusieurs personnes de parler en même temps pendant longtemps :

If two parties find themselves talking at the same time, one of them will stop prematurely, thus repairing the trouble¹²⁸ (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 : 701)

Cet espace de parole disponible est alors occupé par plusieurs salariées ; les échanges deviennent assez vifs et l’alternance rapide des tours aboutit régulièrement à un grand nombre de chevauchements d’un tour sur l’autre et même à des interruptions de tours typiques des conversations en groupe (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). L’extrait que nous présentons ici rend compte de cette organisation. Dans cet épisode, des salariées viennent de partager plusieurs ‘astuces’ pour faciliter l’entretien de la cuisine. La formatrice relance alors l’activité en interrogeant à nouveau les apprenantes pour les inciter à se positionner comme expertes et par là, favoriser l’acceptation du projet qu’elle va bientôt leur proposer :

Extrait 22 : E1 Le silence comme interaction

Date : le 27 mai 2014			
Durée : 38s			
E1 IO 27mai four etagere bouteille			
38	F	01 : 03	alors . .
39	P ?		[xxx (plusieurs participantes parlent en même temps)]
40	F		Est-ce que vous avez d’autres astuces comme ça/ parce que des astuces alors concernant euh la cuisine le ménage hein euh l’entretien ::
41	P2	01 : 16	souvent le petite couvercle euh de quelque chose on met sur le euh bouteille [#1] [mouvements des mains mimant un couvercle puis mouvement du bras entraînant la saisie d’une bouteille d’eau et son déplacement sur l’espace de l’objet mimé]
			
par-dessous pour ne pas couler l’huile pour ne pas salir\			
42	P3		[xxx une petite assiette [mouvements des mains mimant une assiette]]
43	P2		non le couvercle en plastique ou sinon une petite coupe\
44	P4		[ouais une petite xxx]

¹²⁸ Traduction : Si deux parties se retrouvent à parler en même temps, l’une d’entre elles s’arrêtera prématurément, réparant ainsi le trouble.

45	P2	01 : 32	le bouteille le gros bouteille on ouvre et le :: [mouvements des mains mimant l'action d'ouvrir un bocal]
46	P4		[comme un plateau un ptit plateau en plastique euh [mouvements des mains mimant un plateau]
47	P5		[les couvercles des boîtes en plastiques [mouvements des mains mimant un couvercle]
48	P2		[des boîtes en plastique pour\
49	F	01 : 41	un couvercle d'une boîte en plastique (ton hésitant)

Dans le premier tour, F ouvre la séquence par une question, à laquelle répond P2 en proposant dans le tour suivant (41) une astuce pour faciliter l'entretien des placards de la cuisine. Au début du tour, par son action verbale et son geste iconique, elle met d'abord le focus sur un objet référent (« le petite couvercle ») qu'elle présente comme une solution à un problème (extra)contextualisé. Nous relevons ici que la structure syntaxique de son tour d'action (dislocation à gauche) correspond à sa gestualité et participe à une focalisation vers l'objet-solution (« le couvercle ». Le premier problème rencontré par P2 est ici de désigner l'objet-solution absent dans l'environnement de la salle de classe et le second de dire ce que l'on doit faire avec cet objet, et cela en peu de temps car ses pairs peuvent aussi intervenir. P2 s'appuie sur le mime d'une action pratique qu'elle sait déjà faire par ailleurs, et sur la saisie d'un objet artefact (« une bouteille ») pour élaborer son tour d'action et verbaliser la procédure à suivre, dans la seconde partie de tour.

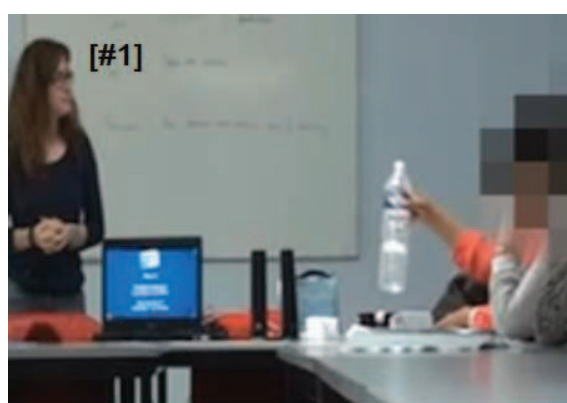


Figure 37 : E1 Actions multimodales adressées à F

Cet ensemble d'actions multimodales, que P2 adresse à F en particulier, est néanmoins reconnu par l'ensemble des participantes qui, elles aussi, s'engagent dans l'action de différentes manières. On remarque d'abord qu'avant la fin du tour de P2 et dès la mobilisation de la


bouteille dans cette courte chorégraphie, P1 effectue des mouvements de tête de haut en bas, montrant qu'elle reconnaît cette pratique. En revanche, F, réagit beaucoup moins. Sa posture, son regard toujours orienté vers P2, et surtout son silence lui confèrent un rôle de spectatrice et provoquent une réaction en chaîne des apprenantes. Ainsi dans les tours suivants, P3, P2, P4 et P5, dont les regards sont orientés vers F proposent des objets-solutions différents, chacune faisant référence à sa propre pratique et à un environnement matériel extérieur particulier constitué par les objets. Dans les tours (42), (45), (46) et (48) cet environnement est porté à la connaissance des autres participantes par des actions verbales et des actions corporelles non verbales mimées avec des enchaînements de gestes iconiques renvoyant à cet environnement matériel extérieur à la salle de classe. Les tours se chevauchent et le tour suivant vient parfois interrompre le tour précédent. Cet enchaînement rapide de tours d'action caractérise un cadre interactionnel instable dans lequel les rôles évoluent de façon dynamique et chaque actrice a très peu de temps pour se constituer comme experte. P2, qui s'est autodésignée experte dès le début, doit composer avec la présence de ses pairs. F qui a ouvert la séquence en (38) n'intervient verbalement qu'en (50) en montrant par une reprise, doublée d'une hésitation, qu'elle rencontre des difficultés à faire le lien entre l'objet-solution (« le couvercle ») et l'objet-situation (« la bouteille »). Elle joue ici un rôle de non-experte, s'excluant de fait de la communauté de pratique des salariées. Cette technique favorise l'auto-sélection de l'acteur apprenant. Le silence de F et son comportement corporel participent donc à la mise en place d'un cadre interactionnel compétitif dans lequel chaque apprenante agit de façon spontanée. F n'interroge pas systématiquement et à tour de rôle chacune d'entre elles et intervient peu sur la régulation des échanges. Son comportement participe à mettre en place un système d'« allocation locale des tours » (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) laissant à l'apprenant-acteur le soin de négocier chaque tour. Ce système s'oppose à celui de « pré-allocation des tours » (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), qui est souvent identifié en classe de langue (Mondada, 1995 : 65). Ce système d'allocation locale génère ici des chevauchements (42, 44, 46, 47, 48) qui aboutissent à des interruptions de tours (46, 48). Dans ce système, les actions verbales qui régulent le flux interactionnel s'inscrivent dans une certaine linéarité sonore même si ces actions sont largement accompagnées de comportements corporels non verbaux (mimiques, regards, mouvements de tête, mouvements du buste, des épaules, des bras, des mains, etc.) qui donnent à la conversation son caractère multimodal. Ces comportements sont néanmoins traités de façon hiérarchique par les participantes, en fonction des rôles et des statuts de chacun. Dans cette situation, le silence de la formatrice n'a pas la même valeur que celui d'une participante-apprenante et les gestes amples de la participante qui se positionne comme

experte, sont davantage perceptibles que le léger mouvement d'épaule d'une participante qui l'écoute. Ainsi, les actions co-verbales accomplies par l'expert, c'est-à-dire celles qui sont concomitantes aux actions verbales ont une importance particulière dans ces échanges ; l'iconicité de certains gestes et de certains objets mobilisés sont des aides à la construction du sens des actions verbales accomplies de façon linéaire et ces mouvements témoignent d'une intention à occuper l'espace disponible.

Après avoir posé la question, l'enseignante reste en retrait et laisse passer des erreurs linguistiques sans systématiquement les réparer. En offrant un étayage plutôt discret, elle permet l'ouverture d'un espace d'expression peu contrôlé qui favorise l'engagement des apprenantes. Néanmoins, cet étayage souple, peu directif participe à la mise en place d'un cadre participatif instable qui se construit et se déconstruit rapidement sous l'impulsion de la forte implication de plusieurs apprenantes qui veulent partager leurs connaissances, et par là, démontrer leur expertise.

Nous allons voir, dans cet extrait, comment chaque participante se positionne dans l'échange et comment se met en place une relative symétrie qui se perçoit dans l'alternance des tours (*turn-taking*). Après une discussion sur la deuxième vidéo-tutoriel (cuisson de la viande) qui vient d'être regardée, F ouvre une nouvelle séquence par une question qu'elle adresse à l'ensemble du groupe, en regardant d'abord de chaque côté puis vers son ordinateur :

Extrait 23 : E3 Instabilité du cadre interactionnel

Date : le 27 mai 2014			
Durée : 01 : 06			
E3 IO 27mai sel oignon farine			
1	F	00 : 02	bon : alors est-ce que vous vous avez d'autres astuces su- hein voyez y a des astuces sur le rangement des astuces sur la cuisson mais il peut y avoir on peut avoir des astuces sur plein de choses
			
2	P3		ah oui ah oui
3	P4	00 : 13	pas des astuces mais moi je euh si on on a mis euh trop de sel on peut euh mettre de : [#1] l'oignon pour enlever le sel [#2] [mouvements des mains mimant l'oignon et l'action de couper l'oignon]
4	P3		ah oui ça oui xxx

5	P2	00 : 24	[c'est l'oignon ou la pomme de terre/
6	P3		[pas l'oignon pas l'oignon
7	P2		moi j'ai entendu la pomme de terre
8	P4		[je sais pas
9	P3	00 : 27	non le pomme de terre et la farine [#3]
10	P4		non l'oignon
11	P3		et tu mets la farine aussi
12	P4		l'oignon
13	P3	00 : 30	et tu mélanges [#4] la farine avec l'eau et tu le mets [#5] dans la cocotte dans [mouvements des mains mimant l'action de mélanger puis celle de poser un objet] le :: la sauce et ça aspire [#6] tout le sel dedans [mouvement des mains mimant l'action d'aspirer]
14	P5	00 : 39	la farine ça va xxx
15	P2		[moi j'ai ::
16	P3	00 : 40	non ça fait une boule comme un : ça cuit tu mélanges pas tu la poses [mouvements des mains mimant l'action de tenir une boule puis celle de mélanger et celle de poser] dedans et tu la laisses cuire bouillir et le sel ça : xxx [mouvements des mains]
17	F	00 : 49	[ah ça c'est une bonne astuce hein
18	P2	00 : 50	ça moi dé- j'ai entendu aussi le pomme de terre tu pluches tu mets dedans [mouvements des mains]
19	P3		[oui oui ouais
20	P2		[il absorbe toute le sel
21	P3		ouais tu mets aussi de la farine tu mélanges deux cuillères
22	P2		[zzz
23	P3		ça dépend la cocotte et tu mets dedans de l'eau c'est tout
24	P2		d'accord ça c'est bien ça [dedans xxx ah

25	P3	01 : 03	ouais ça aspire aussi le sel [mouvements des mains]
26	P2		[ça va l'épaissir xxx (rires)]
27	P3		ouais
28	F	01 : 06	d'autres astuces/ non/ vous réfléchirez

F lance la conversation en (1) puis intervient seulement au tour (17) par une validation et au tour (28) pour conclure la séquence. Ses interventions structurent les échanges de façon souple et son étayage est assez faible. Après la question de F, P4 prend la parole par autodésignation en proposant une nouvelle procédure en (3) ([#1]). Par son action verbale, que perçoit F (perception auditive) et qui témoigne de compétences linguistiques, elle prend le rôle de participante experte ([#2]).



Figure 38 : E3 Reconfiguration du cadre interactionnel

Elle se désigne comme celle qui peut transmettre des connaissances domestiques et accompagne sa parole de petits gestes des mains qui dessinent, dans l'espace, de façon éphémère, des actions manuelles (couper, mélanger, poser) impliquant des objets référents (oignon, couteau, cuillère) associés aux actions verbales, et qui sont absents de l'environnement. P3 reconnaît la procédure proposée par une action verbale (« ah oui ça oui ») en (4) et P2 interrompt le tour par son action verbale dont le contenu s'oppose au contenu de l'action verbale de P4. Sa question, en forme de choix (« c'est l'oignon ou la pomme de terre/ »), remet en cause l'usage de l'objet-solution (« l'oignon ») et oppose celui d'un second objet-solution (« la pomme de terre ») concurrent. P3, à nouveau grâce à une action verbale en (6) accompli, par une négation, une opposition à la procédure de P4. P2 justifie ensuite son intervention précédente par une autre action verbale qui fait référence à une expérience

personnelle (« moi j'ai entendu la pomme de terre ») (7) ce qui amène P4 à douter de son rôle d'experte (8). P3 reprend le référent lexical de l'objet-solution proposé par P2 (« la pomme de terre ») et en ajoute un autre (« la farine ») en (9). Par cette action verbale, elle se positionne en tant que participante concurrente ([#3]) et prend le rôle d'experte en proposant une autre procédure (13).



Figure 39 : E3 Reconfiguration du cadre interactionnel

À ce moment-là, elle accompagne ses paroles de gestes très amples qui montrent une volonté de mise en scène.

Ces mouvements peuvent être décrits comme une chorégraphie parfaitement réglée impliquant les bras et les mains et renvoyant à des actions manuelles qui sont clairement reconnues par les observateurs et par les participants comme nous l'avons décrit précédemment (fig.40).



Figure 40 : E3 Chorégraphie iconique gestuelle

Son rôle est alors validé par F qui approuve la procédure par une appréciation verbale puis il est contesté par P2 qui se positionne à son tour, par une action verbale, comme participante concurrente et experte. Dans les tours d'action qui suivent P3 reprend le rôle

d'experte et le conserve alors que P2 accepte un rôle complémentaire. Dans cet échange, l'alternance des tours de parole ou d'action mais surtout l'alternance des rôles sont caractéristiques d'une relative symétrie de la relation, en particulier entre P2 et P3.

F intervient quand les rôles sont stables en relançant la conversation et en proposant aux participantes une projection en (28). P3 saisit alors une nouvelle occasion pour se constituer participante experte :

Extrait 24 : E4 Auto-désignation de l'apprenant-expert

Date : le 27 mai 2014			
Durée : 28s			
<u>E4 IO 27mai viande the bicarbonate</u>			
1	F	00 : 01	d'autres astuces/ non/ vous réfléchirez
2	P3		si (rires) mais après
3	F		après/ non dites-le
4	P3	00 : 08	non je sais pas y a la viande aussi quand ça cuit pas c'est :: trop dure on met un peu de thé.
5	P2		du thé/ moi je mets bicarbonate
6	P3		[ouais
7	P2		c'est le bicarbonate euh quand je fais
8	P5		[c'est du bicarbonate je l'ai déjà entendu mais je l'ai jamais :: testé
9	P2		[xxx
10	P3	00 : 23	[ouais au maroc on met le thé ouais des grains de thé pour que ça cuit vite
11	P2	00 : 28	ah d'accord

Dans cet échange, après la question de F, immédiatement fermée et suivie par une proposition de report remettant en question l'étendu du répertoire de connaissances des membres de la communauté, P3 s'autodésigne en marquant une hésitation à s'engager dans l'action et propose de différer l'activité d'explication et de transmettre ses connaissances. F joue ensuite son rôle d'enseignante en lui accordant l'autorisation d'agir (30) et P3 donne une nouvelle procédure dans le tour suivant. Cette action va alors à nouveau engager les participantes dans une négociation argumentée visant à s'accorder sur la 'bonne procédure' à

suivre. La référence culturelle en (10) est ici présentée comme un argument d'autorité en faveur de la procédure et cet argument est tout à fait accepté par P3 en (11).

Dans cet extrait, alors que F essaie de conclure pour présenter le projet, P2 ouvre une nouvelle séquence obligeant ainsi la formatrice à différer l'activité prévue :

Extrait 25 : E4 Ouverture de séquence menaçant le contrat didactique

Date : le 27 mai 2014			
Durée : 1min 12s			
E4 IO 27mai viande the bicarbonate			
44	F	01 : 56	il y a effectivement des livres d'astuces
45	P3		[ouais
46	F		mais aujourd'hui
47	P5		[sur internet
48	P4		[sur internet
49	F		sur youtube hein sur internet il y a beaucoup de vidéos
50	P2		ouais
51	F		de vidéos pour expliquer hein pour donner une astuce pour expliquer comment faire aux autres pour faire profiter de son astuce
52	P2	02 : 15	pour les jambes lourdes
53	F		[alors
54	P2		par exemple lourdes le :: le romarin et le vinaigre blanc :: on : on met dans un bassine avec l'eau tiède on trempe les jambes
55	F		d'accord xxxx
56	P3		[ça c'est bien
57	P2	02 : 31	oui mais bon aussi xxxx
58	P ?		[xxx
59	F		[bon écoutez je suis très contente
60	P2		je finis ça aussi ancien temps [doigt pointé vers le haut] les gens i marchaient dans la montagne

61	P ?		ouais
62	P2		i avec le vinaigre i trempent le un tissu il emballent da sur leur jambe. [mouvement du bras, saisie et manipulation de la bouteille puis toucher des jambes] pour monter sans sentir la douleur
63	P4		aussi quand on a les les les pieds enflés
64	P3		[ça c'est bien ça (rires) ça c'est bien
65	P4	02 : 50	on les met avec de l'eau chaude de l'eau tiède et : du sel
66	P2		oui la romarin ou du thym parce que ça c'est comme il est désinfectant ou déjà pour les pieds c'est bien
67	P3		mhm
68	P2		ça revitalise les muscles tout ça ça aide j'ai vu
69	P3	03 : 03	[le le romarin dans le dans l'eau comme ça/ [mouvement du bras et de la main paume vers le bas doigts légèrement repliés]
70	P2		ouais l'eau chaude avec un peu.
71	P3		[ouais d'accord
72	P2	03 : 08	de thym de romarin y a plusieurs choses i va t'expliquer sur le livre

Alors que F essaie de conclure à trois reprises, P2 prend la parole par auto-désignation et dirige l'échange. En (60), par son action verbale et gestuelle, elle se positionne comme actrice principale et oblige les autres participantes à l'écouter. F, qui a essayé de l'interrompre, reste alors en retrait et P3 propose une procédure qu'elle prend le temps de contextualiser de façon multimodale. L'action de P4 valide la procédure et la réoriente légèrement vers un autre objet-situation (« les pieds ») assez proche du premier (« les jambes »), alors que celle de P3 conforte P2 dans son rôle d'experte en montrant une adhésion par une évaluation positive. Au tour suivant, P4 propose une variante à la procédure de P3 et son intervention symétrique, menace P3 dans son rôle d'experte qui justifie alors sa procédure par une explication en « parce que » en élaborant une argumentation en (66) et (68). La question de P3 contribue à placer P2 en position haute jusqu'à la fin de l'échange.

Dans une classe de langue, l'enseignant est généralement considéré comme le participant-expert (Cicurel, 2013 : 20) mais dans ces activités d'interaction orale, nous voyons ici comment par une « construction conjointe des rôles interactionnels » (Burger, 2006 : 159), un nouveau

format de participation se met en place de façon complémentaire. D'un côté, en interrogeant les participantes sur leurs propres expériences et en proposant un étayage discret, la formatrice offre aux participantes un espace d'expression de leur expertise, c'est-à-dire de leurs connaissances. D'un autre côté, les participantes font face à cette opportunité et se constituent, chacune à leur façon, partie prenante de la rencontre sociale ; leur engagement dans l'action participe alors à la construction des cadres et à la structuration des séquences. Dans ces épisodes, le contrat didactique est quelque peu menacé et les participantes les plus à l'aise à l'oral semblent engagées dans une sorte de compétition dans laquelle la formatrice se voit attribuer un rôle d'arbitre. L'espace d'expression qu'elle a ouvert en début de séquence est investi dans une certaine urgence, chaque experte manifestant une intention de transmission par des marques multimodales largement soutenus par des actes verbaux.

Lors de ces épisodes, la formatrice agit en équilibre sur un fil tendu pour maintenir une certaine équité tout en évitant de rompre la fluidité des échanges et leur authenticité. Comme dans toute situation didactique, l'enseignant est face à un paradoxe car « il a comme mission et comme contrainte de garantir l'ordre et l'économie du temps didactique, même s'il a besoin de la coopération et de l'engagement des élèves et non d'une simple soumission » (Nonnon, 2011 : 200). Il doit réguler la prise de parole, contribuer à l'appropriation d'une certaine norme sociale, gérer la temporalité des échanges sans briser leur spontanéité et sans interrompre le mouvement de la conversation.

Nous percevons dans ces échanges souvent initiés par quelques questions de la formatrice, que le groupe s'inscrit peu à peu dans une même dynamique, c'est-à-dire un projet collectif. Certains de ces moments d'échange de pratiques en petit groupe émergent même en dehors des activités didactiques programmées et ces activités d'interaction orale improvisées apparaissent peu à peu comme le résultat d'une intention collective surperordonnante (Filliettaz, 1997 : 49) inerrante au projet filmique, chaque participante contribuant à sa manière à l'échange de pratiques.

4.3.2. Un cadre interactionnel instable, « mouvant »¹²⁹, proche de la conversation ordinaire

Dans les échanges considérés qui sont le résultat de cette activité d'interaction orale, les séquences s'apparentent à des conversations dans lesquelles chaque participante peut a priori, à tout moment, prendre la parole pour se constituer comme interlocutrice. Ces échanges sont caractérisés par une alternance rapide des tours de parole, par de nombreux chevauchements et même par des interruptions de tours. Le cadre de participation se rapproche de la conversation ordinaire, c'est-à-dire d'une conversation en tant que type d'interaction qui « fonctionne sur une égalité de principe entre les participants » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 142). La conversation ordinaire a été plusieurs fois définie comme format interactionnel spécifique :

C'est un échange langagier à caractère réciproque, organisé par tours de parole dont l'alternance n'est pas pré-déterminée. La finalité de la conversation est interne et les participants y poursuivent un objectif commun. La conversation possède une temporalité particulière du fait qu'elle impose à chaque participant l'abandon de son temps individuel et ordinaire pour entrer dans un temps commun. Elle peut se dérouler en tout lieu mais affectionne les lieux permettant la meilleure proximité spatiale et psychologique. Elle fonctionne enfin sur la base d'une égalité de principe entre les participants. (Kerbrat Orecchioni, 1996 : 11-12)

La relative symétrie des échanges et la liberté de circulation de la parole dans les séquences analysées relèvent donc plus de la conversation ordinaire que de la conversation en classe de langue. L'alternance des tours n'est pas pré-déterminée et la focalisation porte davantage sur le sens, « meaning and fluency » (Seedhouse, 1997) que sur la forme, « form and accuracy ». Alors que, généralement, « l'enseignant comme l'acteur, est celui qui fait l'objet de la focalisation du regard » (Cicurel, 2013 : 23), ici, dans ces échanges, l'orientation des regards des apprenantes change souvent et se fixe de façon éphémère sur la participante qui explique la procédure. Les regards apprenant-apprenant sont donc nombreux et se modifient en fonction de la circulation de la parole. Les tours de parole s'enchaînent vite et plusieurs participantes s'autodésignent comme interlocutrice en endossant des rôles qui changent rapidement.

¹²⁹ Kerbrat-Orecchioni, Petitjean, Cadre participatif et adresse, 2017. En ligne, consulté le 12 décembre 2019 : <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01704097/document>

Au fil de l'avancement du projet, certains échanges présentent une grande instabilité du cadre participatif. Dans cet épisode, des participantes expliquent comment elles nettoient les claviers d'ordinateurs et proposent des façons de faire différentes :

Extrait 26 : E18 Instabilité du cadre interactionnel

Date : le 10 juin 2014			
Durée : 23s			
<u>E18 IO 10juin clavier ordinateur</u>			
1	P3	00 : 25	[#1] même quand je passe le chiffon il en reste euh y a tellement ben xxx les chiffons ils se lavent jamais alors y a la poussière déjà dedans alors quand tu le passes il en reste toujours [mouvements des mains et des bras]
2	P4	00 : 30	[moi [#2] je passe les touches (à P2) je mets l'aspirateur [#3] je la prends j'aspire comme y a de la poussière xxxxx [mouvements des mains et des bras]
3	P3		[voilà [#4] ouais avec une petite brosse [mouvements des mains et des doigts]
4	P4	00 : 40	moi c'est surtout pour l'ordinateur
5	P3		mm
6	P4		pour les touches
7	P3		ouais
8	F		vous aspirez avec le euh l'aspirateur/
9	P4	00 : 45	avec l'aspirateur ouais

Dans le premier tour, P3 s'adresse à F par une action multimodale qui lui permet de partager, de façon cadrée, un problème concernant une activité pratique qui se déroule habituellement dans un autre lieu que la salle de classe. Elle est au centre de l'attention du public constitué des autres participantes (fig. 41) :



Figure 41 : E18 Focalisation des regards vers la participante-experte

Pendant cette action accomplie par P3, P4 tourne la tête vers P2, et s'engage dans une action verbale qui chevauche le tour précédent.

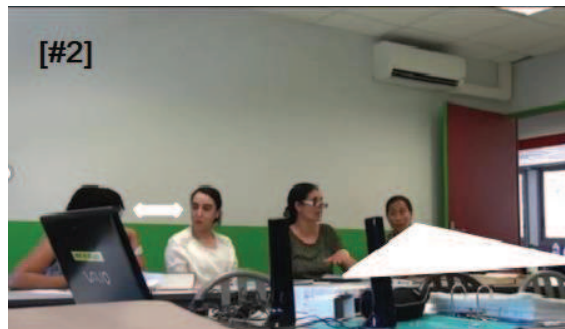


Figure 42 : E18 Scission temporaire du cadre participatif

Elle s'autodésigne elle aussi participante-experte, en ouvrant un autre cadre de participation parallèle (schisme) (fig. 42) que nous qualifions de secondaire car il n'implique pas la formatrice. L'action verbale de P4 est rapidement accompagnée par une chorégraphie gestuelle iconique. Il se met alors en place une nouvelle orientation des regards des autres participantes vers la zone chorégraphique située juste devant P4 et constituée par sa main en mouvement (fig. 43). La constitution de ce focus d'attention conjointe (Goodwin, 2000 ; Mondada, 2012, 2015) vers ces mouvements qui, par convention de cadre, font référence aux

objets absents, contribue à la mise en place d'un autre cadre de participation principal dans lequel P4 est l'experte.

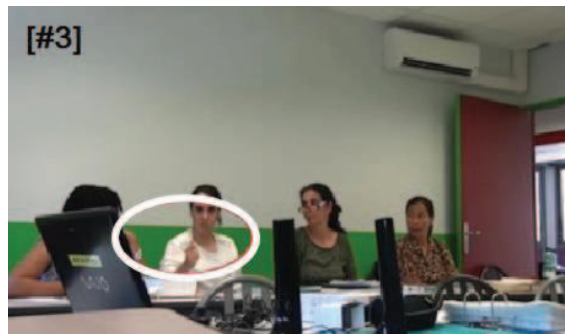


Figure 43 : E18 Focalisation des regards sur l'espace gestuel

En (3), par un chevauchement de tour suivi d'une interruption, la stabilité du cadre est à nouveau menacée [#4] (fig. 44). Une première action verbale de P3 montrant une reconnaissance de la procédure (« oui voilà ») est d'abord adressée à P4 en début de tour puis, une seconde action va ensuite, pas une réorientation du regard de P3 vers F, être adressée à la formatrice. Dans un même tour l'intervention de P3 est d'abord constituée par une réplique située à la fois dans le cadre secondaire ouvert par P4, et dans le cadre principal de la classe, puis par une action multimodale présentant l'objet-solution et située dans le cadre principal.



Figure 44 : E18 Double mise en scène face à la formatrice

Ensuite, P4 regarde P3, puis l'objet référent visuellement disponible (« l'ordinateur ») qu'elle désigne par un geste déictique de pointage et qu'elle présente par une action verbale (4) comme l'objet-situation. La présence de l'ordinateur dans l'environnement écologique participe alors à une adaptation du comportement de la participante experte qui ajuste sa gestualité montrant ainsi que chaque mouvement du corps, chaque geste est réalisé et interprété en fonction de conventions de cadrage qui sont inscrites dans l'environnement :

Ces mouvements montrent le lien fort entre verbalisation de la référence, perception conjointe de l'objet référé, et disposition des corps autour de lui. (Mondada, 2015 : 135)

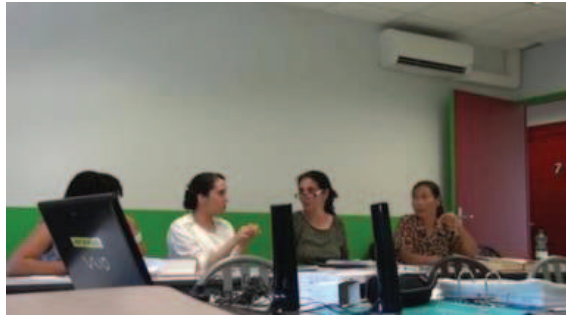


Figure 45 : E18 Changement de cadre par réorientation des regards

P3 tourne à nouveau sa tête vers P4 (fig. 45) et réalise une action phatique. P4 poursuit par une action multimodale en précisant en (6), comme si elle faisait un zoom, la partie de l'objet sur laquelle porte la procédure (« les touches »). P3 approuve en (7) par une action verbale et F interroge P4 sur l'objet-solution de la procédure (« l'aspirateur »). La reprise de P4 en (9) de l'objet-solution confirme P4 dans son rôle d'experte.

Cet extrait témoigne d'une liberté de circulation de la parole ainsi que d'une relative symétrie des échanges mais surtout d'une forte instabilité des cadres interactionnels dans lesquels la formatrice joue le rôle de spectatrice principale. Il rend compte aussi de la manière dont les apprenantes structurent l'espace qui les entoure par leurs actions corporelles et verbales lorsqu'elles contribuent à l'intercompréhension d'une procédure, chacune étant impliquée de façon différente dans une élaboration du *setting* (Lave, 1988). Il montre que le contexte d'apprentissage de la salle de classe n'est pas le même pour toutes les participantes et que ce sont bien les apprenantes elles-mêmes qui participent à constituer des micro-contextes subjectifs par leurs activités et leurs mouvements, contextes dans lesquels elles agissent aussi en retour.

Ces échanges sont proches des conversations que les participantes mènent pendant les pauses lorsque la formatrice s'absente. Dans cet extrait, enregistré pendant la quatrième séance, les participantes s'apprêtent à tourner les premières vidéos. La formatrice a quitté la salle pour aller chercher les objets nécessaires au tournage et les salariées P2, P3 et P4 discutent en attendant son retour :

Extrait 27 : E20 Conversation entre pairs et asymétrie des rôles

Date : le 17 juin 2014			
Durée : 45s			
<u>E20 IO 17 juin jambes lourdes</u>			
1	P2	00 : 10	moi je repasse je plie et vous/
2	P4		oui moi c'est facile moi c'est l'écran de l'ordinateur
3	P3	00 : 18	oh c'est facile reste assise
4	P4		non je vais mais tu sais j'ai les jambes enflées
5	P3		lourdes
6	P4		ouais lourdes et le soir ça enfle
7	P3	00 : 28	tu marches aussi beaucoup quand même
8	P4		oui c'est le soleil c'est le soleil
9	P3		ouais je sais ben je connais
10	P4	00 : 34	c'est la chaleur qui me fait ça chaque été pareil mais cet été ça commence tôt
11	P3		et moi je mets une serviette bien froide
12	P4		mmm
13	P3		et je mets mes pieds comme ça sur [le canapé
14	P2	00 : 42	[non non fais ce que je te dis essaye ça
15	P4		ouais là il m'a donné [xxxx
16	P2		[xxx jus de coco xxx
17	P4		un jus de coco ouais
18	P2		[xxx
19	P3		c'est à la pharmacie
20	P2	00 : 50	oui la pharmacie moi j'xxx j'utilise chaque été
21	P3		xxx
22	P4		hein/

23	P3		faut que tu achètes dans un paquet que j’ai acheté là
24	P4	00 : 55	d’accord

Dans cet échange, les participantes sont engagées dans une conversation entre pairs qui montre une asymétrie des rôles interactionnels. En effet, dans cet échange P3 puis P2 prendront une position haute d’experte pour expliquer à P4, participante plus jeune et moins expérimentée, ce qu’elle doit faire pour résoudre son problème de santé. L’ouverture (4) et le noyau de la séquence explicative (11, 13) sont accomplis par deux participantes distinctes. La séquence est donc polygérée. L’ouverture (« tu sais j’ai les jambes enflées ») n’est pas une plainte mais plutôt la justification d’une action précédente de P4 qui a demandé à la formatrice de reporter l’activité filmique à la séance suivante. P3 reconnaît alors le problème et va procéder, en collaboration avec P4, à un court diagnostic (5 à 10) pour ensuite proposer une solution pratique (11, 13). La procédure est alors validée par un marqueur d’accord faible (« mmm ») de P4 (12) puis invalidée par une opposition forte de P2 (14). P2 se positionne explicitement comme participante experte, c’est-à-dire comme une personne qui souhaite que P4 adopte sa façon de faire. Elle justifie son action en faisant référence à un tiers expert (« la pharmacie ») et à son expérience personnelle. Les trois participantes sont engagées dans une conversation qui ne semble pas avoir comme finalité l’appropriation de la langue et l’absence de la formatrice ne modifie guère leurs comportements linguistiques ; elles discutent en français, sans *code-switching* (P3 et P4 ont pourtant la même langue 1) et le niveau de leur compétence de communication à l’oral, indépendamment de la norme, est relativement élevé. Ces trois participantes sont capables de réaliser dans ces circonstances interactionnelles un grand nombre d’actes de parole variés ce qui est typique des personnes qui vivent une immersion dans la langue cible au quotidien (Tyne, 2012 : 33).

Lors de ces épisodes, les participantes interagissent dans un oral spontané (échange polylogal) et l’information partagée n’est pas connue à l’avance. Les tours d’action s’enchaînent rapidement, et les unités de chaque tour sont élaborées dans une temporalité très courte ce qui ne favorise ni la structuration des énoncés et ni la précision des explications. L’apprenant-expert s’engage dans des « discours d’action » (Filliettaz, 2004 : 45-46) dont la finalité est le partage de son expérience, et agit en mobilisant principalement des ressources verbales, souvent accompagnées de chorégraphies gestuelles, composées à partir de gestes iconiques (Kendon, 1990 ; McNeill : 1992). Tous les mouvements corporels sont réalisés avec

le haut du corps et peu d'objets physiques, tangibles sont sollicités. La grande majorité des actions sont effectuées sans un grand effort physique puisque, à part la formatrice, toutes les participantes sont restées assises. L'instabilité des rôles semble favoriser une fluidité dans la circulation de la parole. En revanche, la distribution du temps de parole n'est pas équitable et les participantes les plus engagées dans ces conversations sont plutôt celles qui ont une bonne connaissance du code linguistique. Leurs interventions reposent essentiellement sur des actions verbales qui sont parfois accompagnées d'actions gestuelles et praxiques.

4.3.3. Structuration des séquences d'explication procédurale

Nous nous intéressons ici à la structure séquentielle des conversations pendant lesquelles un (ou plusieurs) apprenant prend le rôle d'expert et explique une procédure.

Toutes les activités sont structurées séquentiellement c'est-à-dire que les interventions des acteurs s'enchaînent de façon ordonnée, « de façon à interpréter comme intelligible ce qui les précède et à projeter une intelligibilité sur ce qui suit » (Mondada, 1995 : 70). La plupart des enchaînements sont des « paires adjacentes » (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) composées le plus souvent du couple question-réponse soit une « unité dialogique minimale » (Goffman, 1987 [1981] : 11). Dans les classes de langue, il a été remarqué que les séquences interactionnelles habituellement les plus fréquentes sont plus complexes (Mondada, 1995 : 55) et présentent une structure ternaire (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Cambra Giné, 2003 : 112, Cicurel, 2011b : 34). Elles sont ouvertes par une question de l'enseignant (Initiation), sont composées d'un noyau constitué par la réponse de l'apprenant (Réponse) et se clôturent par un *feedback* de l'enseignant (Évaluation). On parle d'unités séquentielles IRE qui servent à « structurer les contributions » des apprenants et à « maintenir l'ordre des tours de parole » (Mondada, 1995 : 71). Elles sont généralement assez courtes et les échanges sont caractérisés par une asymétrie au profit de l'enseignant, dont le nombre de tours (2) est alors supérieur à celui de l'apprenant (1). Ce type de séquences a souvent été identifié au cours de nos observations, en particulier lors des activités de compréhension orale des tutoriels. Par exemple, ici, les participantes viennent de regarder la vidéo et P4 répond à une question de F :

Extrait 28 : Séance1 Séquence tripartite IRE

Date : le 27 mai 2014 Durée : 10s			
1	F	02 : 24	et euh qui est cette organisatrice du quotidien/ vous avez entendu euh elle s'est présentée ou pas/
2	P4		Pauline euh Levasseur
3	F	02 : 31	Pauline Levasseur ah oui vous avez tout retenu

Cependant, ce type de séquence est assez rare dans les épisodes d'échange de pratiques qui constituent notre corpus. Les échanges impliquent souvent plus de deux participantes et se présentent comme un enchaînement de plus de trois tours. Ce sont des séquences relativement longues même si « la longueur et la limite d'une séquence ne sont pas fixées avant la clôture de l'échange. » (Conein, 1986 : 111).

Ces séquences d'échange de pratiques présentent aussi une structure ternaire que nous décomposons en trois phases :

1. Une ouverture que nous pouvons caractériser par une identification d'une situation problème et/ou une demande d'explication ;
2. Un noyau qui est l'explication elle-même c'est-à-dire la présentation d'un ou plusieurs objets-solution et de la procédure à suivre (positionnement des objets les uns par rapport aux autres). Il peut être enrichi par une justification d'expertise (récit d'expériences sensorielles) ou une justification de l'efficacité de la solution (argumentation) ;
3. Une clôture qui est constituée par la réception de la solution (*feedback*) et/ou une transition vers une autre activité.

Ces trois phases se distinguent légèrement de celles qui ont déjà été mises en évidence dans d'autres contextes explicatifs (Gulich, 1990 ; Gaulmyn, 1991 ; Bruxelles & de Gaulmyn, 2000 : 47 ; Fazel-Lauzon, 2016 : 75).

L'ouverture est ce qui va déclencher, faire émerger, initier le phénomène (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) et comme nous l'avons vu, dans ce contexte pédagogique institutionnel, cette première phase relève le plus souvent d'une action de l'enseignante. Dans notre corpus, c'est généralement une demande, explicite ou non, concernant une tâche (plier du linge, cuisiner, etc.) qui va être à l'origine de ce type d'explication. La demande est souvent

une question, thématifiée ou non thématifiée, adressée par F au groupe, ou à une participante désignée *a priori* comme experte. Néanmoins, parfois la simple thématification d'un objet comme solution potentielle et/ou l'identification d'une situation problématique suffit à ouvrir une séquence comme dans l'extrait suivant :

Extrait 29 : E4 Ouverture de séquence après thématification

Date : le 27 mai 2014			
Durée : 25s			
E4 IO 27mai viande the bicarbonate			
4	P3	00 : 09	non je sais pas y a la viande aussi quand ça cuit pas : c'est :: trop dure on met un peu de thé
5	P2		du thé/
6	P3		mouais
7	P2	00 : 16	moi je mets bicarbonate
8	P3		ouais
9	P2	00 : 18	c'est et le bicarbonate euh quand je fais [mouvement des mains]
10	P5	00 : 20	essayé [si le bicarbonate j'ai déjà entendu mais j'ai jamais]

En (4), P3 s'autodésigne experte en proposant une procédure simple (« on met un peu de thé ») qu'elle a auparavant pris soin de contextualiser en identifiant une situation problème dont le focus (dislocation à gauche) est mis sur un objet-situation (« la viande ») absent de l'environnement. L'action de P3 déclenche alors la réaction verbale de P2 composée de deux unités : d'abord une reprise de l'objet-solution du tour précédent (« du thé/ ») doublée d'une interrogation, suivie ensuite d'une sorte d'opposition marquée par un double déictique (« moi je ») et d'une autre procédure réduite à un seul objet (« bicarbonate ») présenté comme une solution personnelle confirmée ensuite par P5 en (10).

Nous avons noté cependant que lorsqu'un membre du groupe donne une procédure sans qu'on le lui ait demandé, son intervention n'est pas toujours bien acceptée. En revanche, sa prise de parole autodésignée peut être largement tolérée si la procédure ne fait pas partie du répertoire de connaissances des autres membres de la communauté de pratique. Il faut qu'elles considèrent cette procédure comme inédite ou amusante. L'ouverture et le noyau sont donc le plus souvent gérés par deux personnes différentes.

Le noyau est constitué par un ensemble d’actions dont le but est de révéler la procédure mais aussi de justifier une expertise. La personne qui prend en charge le noyau et qui s’est autodésignée experte, est celle qui possède, de son propre aveu, une solution qui peut régler le problème ou du moins améliorer la situation. Elle s’engage alors dans un tour d’action souvent plus long que les tours précédents car la solution repose sur la verbalisation d’une ou plusieurs actions praxiques. Dans cet extrait, alors que P2 vient d’expliquer au groupe comment on peut désodoriser un frigo avec du bicarbonate, dans une courte séquence clôturée par F en (13), la thématization et la situation problème identifiée dans les tours précédents font émerger une nouvelle séquence dont le noyau est pris en charge par P3 sur plusieurs tours.

Extrait 30 : E6 Ouverture par identification d’une situation problème thématized

Date : le 3 juin 2014			
Durée : 16s			
E6 IO 3juin bicarbonate cafe odeur			
11	F	00 : 23	et ensuite il faut le mettr- ça peut être une courte vidéo
12	P2		[ouais xxx desodoxx
13	F		par exemple
14	P3	00 : 27	on peut mettre aussi le café le marc de café qu’on fait [mouvement de la main avec le stylo puis mouvements des doigts, d’une main et d’un bras]
15	P2		[ouais
16	P3	00 : 32	on le met dans le frigidaire [mouvement de la main et des doigts]
17	P2		[mhm
18	P3		ça respire l’odeur aussi [mouvement de la main et des doigts]
19	P2		ouais ça c’est vrai
20	F		voilà par exemple je savais pas
21	P2	00 : 37	[tu vois ça tu m’as appris ça je savais pas

Ces actions verbales et non verbales témoignent de connaissances qui sont validées et reconnues comme inédites par P2 (en 19 et 21) et F (en 20). Comme ici, l’action verbale est souvent accompagnée d’un ordonnancement de mouvements gestuels. Ces chorégraphies ou

ces mimes font référence à un espace matériel et à des actions dans cet espace (manipulations d'objets, monstrations), ce qui, parfois, facilite l'intercompréhension. Le noyau est quelquefois monogéré, quelquefois polygéré. Il est rarement constitué d'un seul tour d'action. L'acteur principal conserve souvent la parole (noyau monogéré) jusqu'à la fin de l'explication, sur plusieurs tours, néanmoins il arrive qu'un autre acteur s'autosélectionne en intervenant avant la fin, en choisissant « un lieu de transition » (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) qu'il juge pertinent. Le noyau de l'explication est alors pris en charge par plusieurs participantes qui soit s'engagent dans l'action en proposant une même solution visant à rétablir une situation considérée comme anormale, ce qui donne lieu à une coopération, soit proposent des solutions différentes pour améliorer une situation identique, ce qui donne lieu à une compétition pouvant déboucher sur l'ouverture d'une nouvelle séquence.

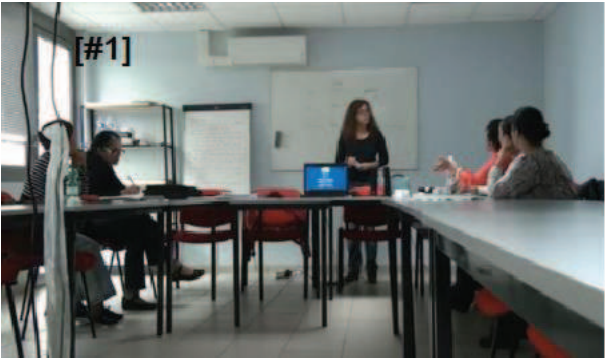
La clôture clôt une séquence dans l'interaction et permet une transition vers une autre activité (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Conein, 1986 : 119) ; elle est ici présentée comme une évaluation de la procédure contribuant à une reconnaissance voire à une valorisation de l'expertise. Comme nous voyons dans l'extrait précédent, la clôture est souvent polygérée car l'enseignant comme les pairs s'engagent dans une évaluation des tours précédents centrée sur le sens des unités des tours mais pas sur leur forme.

Contrairement aux séquences IRE dans lesquelles l'enseignant prend systématiquement en charge l'ouverture et la clôture¹³⁰, dans les séquences de notre corpus, il arrive que l'apprenant initie une séquence et/ou participe à sa clôture. Comme dans ces séquences, le noyau est toujours pris en charge par un ou plusieurs apprenants. En revanche, c'est l'apprenant-expert qui guide son développement sur plusieurs tours et oriente l'échange jusqu'à sa clôture.

Cette structure se retrouve dans les épisodes d'échanges de pratiques qui constituent la collection. Dans cet extrait, qui nous a permis d'identifier la première séquence, la formatrice (F), lance l'activité d'interaction orale à la suite d'une activité de compréhension orale. Après avoir regardé un tiers présenter une 'astuce' sur la vie domestique, par vidéo, sur l'écran d'un ordinateur portable, les apprenantes sont invitées à partager, à leur tour, leurs propres 'astuces' avec l'ensemble du petit groupe en formation :

¹³⁰ « le professeur structure l'interaction et gère le cadre participatif – d'après P. Bange, le fait que l'ouverture et la clôture des séquences (petites ou grandes) ne soient pas négociées entre les participants mais imposées par l'un d'eux (le professeur) est spécifique de l'interaction didactique » (Bigot, 1996 : 5)

Extrait 31 : E1 Séquence ternaire complexe

Date : le 27 mai 2014			
Durée : 44s			
<u>E1 IO 27mai four etagere bouteille</u>			
1	F	00 : 00	alors qu'est-ce qu'elle propose pour ne pas salir les placards de la cuisine/
2	P3	00 : 05	le papier aluminium
3	F		voilà vous connaissiez cette astuce/
4	P2	00 : 08	moi j'ai déjà vu le micr- le four\ le four le petite xxx moi-même je fais
5	P3		[moi aussi je le mets
6	P2		euh j'ai vu aussi chez les [#1]  [avancement du corps mains ouvertes en avant]
7	F		[dans le micro-ondes/
8	P2		le four
9	P3		[non le four
10	F		ah dans le four parce que dans le micro-ondes xxx
11	P2	00 : 20	[le four le micro-ondes non.. non jamais le four je le grille de four euh je l'emballe euh avec ça j'ai eu une autre [mouvements des mains mimant l'action d'emballer la grille avec le papier aluminium] euh une jeune femme euh j'ai été aussi chez elle elle a mis toute la plaque euh :
12	P4	00 : 34	oui
13	P2		de gazinière
14	P1	00 : 36	[moi aussi (rires)
15	F		chez vous/
16	P1		ouais

17	F		oui
18	P4		[pareil moi aussi xxx
19	P2		[xxx trois quatre mois xxx sinon on le nettoie. le gaz
20	F		(geste de pointage vers P4 et P5) [chez vous aussi/
21	P1		ouais
22	F	00 : 44	d'accord

L'extrait débute par une dernière question de compréhension orale (1) qui porte sur le document vidéo qui vient d'être visionné. Cette question donne lieu à un échange interactionnel typique d'une classe de langue (Sinclair & Coulthard, 1975 ; Cambra Giné, 2003 : 112, Cicurel, 2011b : 34), constitué de trois interventions (demande- réponse- approbation). F pose ensuite une question non-didactique¹³¹ (3) en s'adressant au groupe et en regardant à gauche. Il s'agit d'une question fermée qui attend normalement une réponse courte du type oui/non mais une des apprenantes, P2, qui est à gauche de F, se saisit de l'occasion pour s'autodésigner comme interlocutrice principale et partager ses connaissances (4). La demande de F ouvre une séquence dont le noyau est pris en charge par P2 qui se désigne, elle-même, de façon implicite, comme participante experte en s'engageant dans l'action. Elle répond d'abord verbalement en faisant part de son expérience visuelle (« moi j'ai déjà vu ») et incorporée (« moi-même je fais »), justifiant ainsi sa prise de parole. Dans le tour suivant (5), qui chevauche le tour de P2, la réaction de P3 (« moi aussi je le mets ») témoigne d'une appartenance à une même communauté de pratique. Par cette action verbale, P3 se positionne en tant que co-participante experte ou participante concurrente ; son action montre que la procédure est reconnue et validée, ce qui conforte l'expertise de P2 d'un côté et crée une tension de cadre de l'autre. P2 offre alors davantage de marques de son engagement ; elle mobilise son corps de façon globale en s'avancant sur le bord de sa chaise et en mettant ses avant-bras en mouvement ([#1]). Cette tension se relâche ensuite pendant la courte séquence latérale ouverte par la question de F (7) et clôturée par une action verbale de P2 qui lui permet de confirmer ses connaissances sur les

¹³¹ Nous faisons la différence entre les questions didactiques qui correspondent aux questions posées par l'enseignant dans le but de vérifier la compréhension d'un document par un apprenant et qui sont des questions dont le locuteur initial connaît déjà la réponse, et les questions non didactiques, qui sont des questions dont les réponses offrent une plus grande liberté d'expression à l'apprenant car elles sont moins prévisibles.

propriétés fonctionnelles des objets référents (« le four le micro-ondes non.. non jamais »). P2 conserve alors l'attention des participantes et montre, par des actions verbales et gestuelles, comment elle associe l'objet référent 1 (« le papier aluminium ») présenté comme l'objet-solution à l'objet référent 2 (« le four ») présenté comme l'objet-situation. Cette première procédure n'a pas le temps d'être validée que P2 enchaîne sur une autre procédure impliquant le même objet-solution associé à un autre objet-situation (« la plaque »).

Nous observons ici une absence de clôture qui contribue à la perception d'une urgence, identifiée à la fois dans le rythme de la parole, dans l'enchaînement des actes, et dans la structuration des unités de tour (dislocation à gauche, déictique) mais aussi de la séquence. Cette tension annonce ce qu'il va se passer au cours de ces épisodes d'échange de pratiques en petit groupe pendant lesquels certaines participantes vont rivaliser pour se positionner comme expertes en prenant la parole et en s'engageant dans des actions souvent multimodales. La question de F ainsi que la réaction de P2 ouvrent alors une suite d'échanges qui se rapprochent d'une conversation ordinaire, au cours de laquelle les deux protagonistes agissent progressivement dans deux cadres différents. En (15), F se tourne vers une autre apprenante et l'interroge sur sa façon de faire. F réaffirme ainsi son rôle d'enseignante dont une des missions est d'assurer une bonne circulation de la parole au sein du groupe en visant une certaine équité, c'est-à-dire en faisant en sorte que chaque participante ait un temps d'expression de soi jugé suffisant. Ce changement initié par F n'est pas accepté par P2 qui réoriente alors son corps vers P4 pour s'adresser à elle en (19), formant un autre cadre de participation plus intime dans lequel elle a la possibilité de transmettre ses connaissances. Par son action verbale, elle reprend ainsi son rôle d'experte en apportant des précisions sur la procédure. L'observation de cet extrait témoigne d'une construction -reconstruction du cadre extrêmement rapide typique de conversations en groupe mais aussi d'une intention de transmission suffisamment forte pour entraîner ces scissions de cadre.

Ces séquences sont ouvertes par une question de F mais leur durée dépend de l'engagement des participantes dans la tâche proposée. En se plaçant momentanément dans un rôle de non-experte et/ou spectatrice, F laisse un espace d'expression aux apprenantes et les activités d'interaction orales donnent lieu à des conversations vivantes, au cours desquelles sont échangées plusieurs astuces en peu de temps. Leur durée peut-être ainsi très courte comme dans cet extrait :

Extrait 32 : E5 Séquence procédurale très courte

Date : le 3 juin 2014			
Durée : 8s			
<u>E5 IO 3juin lit pyjama linge</u>			
1	F	00 : 01	d'accord et pour plier le linge vous avez des techniques particulières/
2	P4		moi non
3	P2	00 : 06	c'est pas une technique mais le drap bien mettre euh :: [mouvements des bras et des mains sur le corps]
4	F		on peut aussi montrer euh montrer comment plier le linge hein

La séquence est ouverte par une question de F (1) qui est immédiatement suivie d'une réponse verbale négative de P4 en (2) alors qu'il est évident qu'elle sait repasser. Ces deux tours sont les première et deuxième parties d'une paire qui forment une « unité dialogique minimale » (Goffman, 1987 [1981] : 12). Ce type de séquence est relativement rare dans ce groupe car il y a toujours une des salariées qui va prendre la parole pour témoigner de son expertise. Ainsi, la question initiale de F (1) donne lieu à une seconde réplique proposée par P2. En (3), son tour commence par une action verbale qui montre que la catégorisation employée par F n'est pas reconnue pour désigner les connaissances de la participante-experte. Il se poursuit par une autre action verbale qui introduit le noyau de la procédure accompli par une action gestuelle non-verbale. L'énoncé qui pourrait être considéré comme inachevé est en fait complété par un ensemble de mouvements des bras et des mains qui témoignent de la technicité du geste. Dans ce cadre conversationnel, montrer comment faire en mobilisant des ressources gestuelles semble davantage 'économique' et la monstration atteste tout de même d'une expertise validée par F dans le tour suivant. Les salariées qui savent pourtant très bien repasser possèdent des connaissances qui ne sont pas socialement valorisées : en cela, elles ne les identifient pas comme des techniques alors que repasser une chemise demande tout de même une certaine dextérité.

Un autre type de séquence très courte est ici illustrée dans cet épisode qui intervient juste après le repérage visuel par P2 d'un chewing-gum collé sous la table qui se situe devant elle.



Figure 46 : Repérage visuel d'un objet inopportun (chewing-gum)

P2 désigne alors l'objet du doigt en tendant la main et se penche vers l'oreille de P4. F le remarque et demande alors aux participantes de préciser le cadre de ces actions :

Extrait 33 : E12 Séquence procédurale enrichie

Date : le 3 juin 2014			
Durée : 18s			
E12 IO 3juin chewing-gum			
1	F	00 : 12	oui/
2	P2		non quelqu'un il a collé un chewing-gum sur la table (rires)
3	F	00 : 16	alors pour les chewing gums vous avez pas une astuce la dernière fois /
4	P2		si elle nous a dit
5	P3		la glace les glaçons tu prends un glaçon tu le frottes et ça enlève.. ouais normalement
6	P2		d'accord
7	F	00 : 30	ça aussi on peut l'expliquer

Dans cette séquence, F qui a repéré les mouvements de P2, l'interroge sur la situation par un simple « oui » enrichi d'une intonation montante. Dans le tour suivant, P2 réplique en verbalisant la situation-problème qu'elle a identifiée visuellement et qu'elle présente comme un récit (« quelqu'un a collé un chewing-gum sur la table »). F reprend l'objet de la situation problème (« le chewing-gum ») et ouvre une nouvelle séquence explicative en interrogeant le

groupe et en permettant aux apprenantes de témoigner leur expertise. P2 regarde alors P3 et la désigne aussi verbalement en l'identifiant comme l'experte. P3 devient alors le centre de l'attention et justifie ce rôle hétérodésigné, par une action verbale et gestuelle. La focalisation verbale (dislocation à gauche) est encore mise sur l'objet (« les glaçons ») qu'elle présente comme la solution. L'objet référé est ensuite repris dans les unités suivantes puis remplacé par deux pronoms clitiques (« le », « ça ») dans les différentes étapes que constitue la procédure. L'expertise de P3 est alors reconnue en (6) et en (7), ce qui met un terme à la séquence et permet la transition vers une autre activité.

Les séquences sont parfois aussi très longues comme dans cet extrait. Au cours de cet épisode, plusieurs participantes échangent à propos d'astuces autour d'un objet-solution (« le bicarbonate ») qu'elles présentent comme polyvalent (thématisation multiple). Ce type d'objets (comme le bicarbonate, le citron, le vinaigre blanc, l'huile d'olive) semble présenter une grande valeur dans la communauté de pratique et est au centre de nombreuses procédures inscrites dans le répertoire des connaissances de cette communauté :

Extrait 34 : E4 Longue séquence procédurale

Date : le 27 mai 2014			
Durée : 42s			
E4 IO 27mai viande the bicarbonate			
19	P2	00 : 38	[pour les odeurs tout ça ça enlève de plus en plus pour le transpiration ça enlève on peut l'utiliser comme euh nettoyer les dents y sxx aussi une petite quantité en pharmacie [mouvements des mains]
20	P3		mhm
21	P2		euh comme déodorant pour le l'odeur quand [#1] son on touche les sauces [mouvements des mains vers le nez] [pointage du stylo de P3 vers P2]
22	P3		pour [#2] déboucher l'évier le lavabo
23	P2		oui pour toute xxxx les odeurs dedelectedosdorisant
24	F	01 : 00	[ah oui avec le vinaigre blanc là non non
25	P3		[tu mets le -carbonate dans [mouvements du bras et de la main]
26	F		[c'est ça le vinaigre blanc pour le calcaire/
27	P3		ouais tu mets le carbonate dans le dans l'évier qu'il est bouché [mouvements du bras et de la main]

28	P2		ouais
29	P3	01 : 08	tu mets un peu de vinaigre dessus [mouvements du bras et de la main]
30	P2		d'accord
31	P3		t'attends euh 5 minutes même pas [mouvements du bras et de la main]
32	P2		ouais
33	P3	01 : 12	tu renverses de l'eau chaude [mouvements du bras et de la main]
34	P2		oui
35	P3		tu vas voir que ça monte c'est parti\ [mouvements du bras et de la main]
36	P2		ouais
37	F	01 : 17	super
38	P4		[tu mets du bicarbonate et après xxx
39	F	01 : 19	[bon vous allez voir une autre vidéo xx

Au début de l'extrait, P2 est engagée dans l'action comme participante experte (**#1**). Elle constitue le focus de l'attention partagée.



Figure 47 : Multimodalité et co-participation

Mais son rôle est déjà menacé par P3 qui affiche des marques d'engagement perceptibles de façon auditive (« mhm ») et visuelle (stylo pointé) dès le tour (20). En (22), P3 signifie par son action verbale qu'elle est une experte potentielle en proposant une situation-problème à laquelle elle associe l'objet-solution. Cette situation-problème est reconnue par F en (24). Son

action verbale qui introduit un nouvel objet-solution dans la discussion témoigne en effet de l'identification de la situation problème thématifiée par P3 en (22) et d'une association objet-situation (« évier bouché ») / objet-solution (« bicarbonate » et « vinaigre blanc »). Par cette action F montre qu'elle a mémorisée la procédure et qu'elle incite P3 à prendre le rôle d'experte. Cette action ouvre ainsi une longue séquence procédurale dont le noyau est pris en charge par P3 sur plusieurs tours, jusqu'à la pré-clôture polygérée à partir du tour (35).

L'alternance des tours (*turn-taking*) présente alors une structure typique qui caractérise ce type d'explication en plusieurs étapes. Chaque tour de la participante-experte alterne avec un tour constitué par une action phatique, soit une unité très courte (« ouais », « oui », « d'accord », d'une ou plusieurs autres participantes. C'est alors la participante-experte qui dirige l'échange jusqu'à la fin de la procédure en collaboration avec les autres participantes qui l'écoutent attentivement et le lui montrent. Plus la procédure repose sur l'association d'un grand nombre d'objets-solution, plus le nombre de tours sera alors important. L'apprenante-experte est en quelque sorte obligée, pour ne pas perdre la face (Goffman, 1973), de mener l'explication de la procédure à son terme. Celle-ci a une fin qui est plus ou moins planifiée (Conein, 1990) jusqu'au résultat attendu. Cette fin est généralement annoncée par l'experte, comme elle le fait ici dans le tour 35 (« tu vas voir que ça monte c'est parti »). Son explication est alors suivie par une évaluation (« ouais », « super ») et une reconnaissance de l'expertise par les pairs qui vont lui demander de préciser une étape de la procédure (en 38). La longueur de la séquence dépend donc à la fois de la procédure elle-même, de sa difficulté et de son instrumentation, et de l'engagement des participantes dans sa co-construction.

Dans cette formation pour adultes, F a un rôle important dans la préparation et la mise en œuvre du projet ; c'est elle qui en est à l'initiative, et qui guident les salariées vers la réalisation effective des nombreuses vidéos qui composent le film final. Toutefois, un projet est un travail collectif et sa réussite dépend aussi de l'engagement langagier et corporel des salariées face à la caméra. Ainsi, dans les activités qui précèdent les séances de tournage, les rôles ne sont pas fixés une fois pour toute et varient au cours des interactions. Les cadres de participation (Goffman, 1987 [1981]) qui sont mutuellement constitués, évoluent de façon dynamique ; l'environnement¹³² est continuellement construits et déconstruits dans la salle de classe (Seedhouse, 2005).

¹³² L'« environnement » désigne ici l'environnement écologique c'est-à-dire le milieu dans lequel agit l'individu ; c'est à la fois un environnement matériel (une salle) et un environnement interactionnel (un cours magistral, une cérémonie, une conversation, etc.), les deux étant interreliés.

4.4. Identification des rôles et des différentes marques d'engagement

Les « moments » considérés ici sont caractérisés par la spontanéité des échanges mais aussi par leur longueur. À plusieurs reprises, la question de F ouvre ce que nous avons choisi d'appeler un épisode d' « échange de pratiques en petit groupe ». Le ton est à la fois sérieux et décontracté. La langue française est la seule langue utilisée. Des participantes prennent la parole de leur propre initiative et échangent entre elles spontanément, sans recourir à d'autres langues, c'est-à-dire sans alternance codique (*code switching*). Les échanges ne sont pas ambigus mais au contraire très explicites. Il n'y a aucun sous-entendu. Après l'ouverture, chaque apprenante a la possibilité d'interagir et de se constituer partie prenante de la conversation. Par leurs actions, elles s'inscrivent dans des rôles principaux ou secondaires qui peuvent vite évoluer dans ce cadre marqué par une forte instabilité, favorisant la coopération ou la compétition.

Chaque participante peut ainsi rapidement changer de rôle et nous distinguons, dans ce corpus, quatre rôles différents :

- celui de participante-experte ;
- celui de participante-concurrente ;
- celui de participante- favorisante ;
- celui de participante présente-absente.

A la différence du théâtre, ces rôles ne sont pas distribués en amont de la séquence mais chaque participante montre aux autres des marques de son engagement et ce sont ces marques extérieures, ces façons explicites de s'impliquer dans la rencontre sociale, qui définissent, dans les échanges les rôles éphémères occupés par les individus présents. Dans ce sens, il apparaît que les participantes sont engagées dans un contrat de vérité (Guichon, Nicolaev, 2011 : 66-67).

4.4.1. Les marques d'engagement de l'apprenant-expert

Les participantes expertes sont celles qui montrent les marques les plus visibles d'engagement. Elles proposent une procédure en justifiant d'une expérience pratique (elles ont déjà réalisé elles-mêmes la procédure) qu'elles doivent verbaliser dans un environnement

contraint c'est-à-dire un environnement qui n'est pas aménagé comme celui dans lequel a lieu habituellement la procédure. Il s'agit pour elles de transformer le cadre de la classe et d'inscrire leurs actions dans un nouveau cadre en surmontant des contraintes de temps et d'espace. La procédure doit être donnée, en tant qu'information, dans une durée assez courte en mobilisant des ressources différentes puisque les objets référents ne sont pas matériellement présents dans l'environnement. Ils ne peuvent pas être montrés et manipulés. Leur matérialisation est d'abord verbale, ce qui exige une bonne connaissance lexicale, et éventuellement gestuelle.

Dans l'épisode 8 par exemple, F souhaiterait que P1, la participante aux compétences linguistiques les moins solides, propose une procédure.

Extrait 35 : E8 Interaction multimodale à dominance verbale

Date : le 3 juin 2014			
Durée : 42s			
E8_IO_3juin_rose_tomate			
1	F	00 : 00	et dans la cuisine aussi je me souviens quand on avait fait le repas (prénom de P1) vous nous aviez fait des : mm c'est je sais pas
2	P2		[la rose avec tomate
3	F		[c'était les roses oui
4	P3		oui xxx aussi les fais avec des tomates
5	P4		ah ça je le fais aussi avec des tomates
6	P1	00 : 18	ah les fleurs/
7	F		oui
8	P1		ah les fleurs (rires) la peau euh
9	P3		des tomates
10	P4		des tomates
11	P3		mhm mhm
12	P1	00 : 24	de les toma- (rires)
13	F		ça c'est pas tout le monde qui sait le faire
14	P2		moi je sais pas le faire

15	P3		[ma fille le fait (rires)]
16	P4		[mais ça après [#1] i faut il faut couper euh la tomate i faut pas en [mouvements des mains] fait couper que la moitié euh i faut garder toute la peau euh
17	P3	00 : 35	voilà c'est ça [#2] [mouvements des mains]
18	P ?		xxx
19	P4		et après euh la tourner xxx
20	P2		xxx
21	P4	00 : 37	ouais
22	F		ça : ça on peut faire un tutoriel là-dessus parce que ça c'est :::
23	P2	00 : 42	ça décore

F s'adresse à P1 pour solliciter son engagement dans l'activité (1), en faisant référence à un contexte dans lequel elle a accompli la procédure qu'il s'agit maintenant de verbaliser. Elle la désigne explicitement comme experte, pourtant ce sont d'abord P2, P3 puis P4 qui répondent par des actions verbales (2, 4, 5) avant que P1 n'intervienne aussi verbalement (6). Par son action elle montre qu'elle reconnaît la procédure mais en (8) un léger ralentissement de son débit marque une hésitation lexicale (« la peau euh.. ») qui autorise P3 et P4 à terminer cette action (« des tomates »). C'est alors finalement P4 qui donne la procédure en (16).



Figure 48 : E8 Chorégraphie gestuelle mimant le geste technique

Elle associe à ses paroles des mouvements des mains qui miment le geste technique dont elle est en train de parler.

Ce geste technique circulaire est ensuite repris par P3 en (17) comme validation de la procédure :



Figure 49 : E8 Reprise du geste technique

P3 montre à F, par cette reprise gestuelle qu'elle connaît aussi la procédure. Par ce geste elle se positionne comme une participante experte potentielle, c'est-à-dire concurrente à P4. Ainsi, P1 qui ne connaît pas aussi bien le code linguistique que les autres participantes, les laisse expliquer à sa place. Elle n'aura qu'un rôle secondaire.

Le rôle de participante-experte est associé à des marques d'engagement qui sont, dans cet environnement contraint, d'abord verbales. En effet, l'implication du corps est ici limitée à des mouvements du haut du corps. Il s'agit bien de « discours d'action » (Filliettaz, 2004 : 45-46) situé dans l'environnement matériel et interactionnel d'une classe de langue. L'apprenant-expert se met en scène, *a minima*, face au groupe pour verbaliser une expérience multisensorielle. Certaines marques co-verbales (mimes et monstration d'objet -artefact) sont aussi accomplies mais elles restent toujours secondaires, c'est-à-dire que leur manifestation est subordonnée à la compréhension du code verbal. Elles sont des éléments d'une mise en scène qui attestent de l'expertise de la participante mais ne sont reconnues que par les membres d'une même communauté de pratique. Ils ne sont pas réellement signifiants c'est-à-dire qu'ils ne peuvent être autonomes. Le participant qui voudrait tout de même utiliser uniquement ce type de ressources pour expliquer la procédure serait vite assisté par un autre participant.

Les actions verbales sont essentiellement référentielles et renvoient à une expérience à la fois passée et future impliquant la manipulation d'objets-situation (« un four », « des étagères », « un pantalon », etc.) et d'objets-solution (« du papier aluminium », « des journaux », « un fer à repasser », etc.) qui ne sont pas directement manipulables en classe. L'acte explicatif est souvent soutenu par une justification qui fait référence à cette expérience sensitive, haptique, qui est personnelle ou, plus rarement qui concerne un tiers. Lorsque la procédure a été réalisée par un tiers, c'est-à-dire qu'elle a été seulement vue ou entendue par la participante (expérience

visuelle ou auditive), elle est alors le plus souvent racontée au passé mais il peut arriver que la participante s'approprie la procédure (pour avoir le rôle d'experte) et la rapporte au présent. Dans la plupart des cas, c'est la participante qui justifie d'une expérience haptique, impliquant le toucher (et donc praxique) qui sera reconnue comme experte par les autres participantes.

Les tours d'action du participant-expert présentent certaines récurrences à la fois dans le type d'actions accomplies mais aussi dans la construction des unités de tours (récurrence linguistiques). Des analyses dans d'autres contextes ont montré l'absence de formes linguistiques systématiques dans des séquences d'explication (Antaki, 1994, Fasel Lauzon 2009). Ainsi, contrairement à d'autres types d'explications pour lesquelles « il n'existe pas de corrélation systématique entre forme linguistique et explication » (Fasel-Lauzon, 2014 : 67), nous avons relevé un certain nombre de régularités. L'analyse des différents noyaux constituant le cœur de l'explication elle-même, nous a permis de constater l'usage fréquent de certaines ressources et faits de langue que nous allons présenter maintenant.

Les actions verbales sont extra-contextualisées, c'est-à-dire qu'elles font référence à un environnement matériel extérieur à la classe et composé d'objets-situation et d'objets-solution. Quand ces objets sont présents dans la classe ils sont désignés par un geste déictique ou manuellement saisis, montrés ou manipulés au cours d'une chorégraphie gestuelle. Un objet qui a la forme de l'objet référent sera parfois mobilisé en tant qu'artefact (exemple : une bouteille d'eau pour une bouteille d'huile dans l'épisode 1). Ces actions verbales sont complétées par des actions paraverbales (variations du volume de la voix, rythme, rires, etc.), par des actions non verbales comme des mouvements corporels (des mouvements du tronc qui vont vers l'avant, en direction de l'interlocuteur (proxémie) et co-verbales (des gestes de battement qui rythment l'acte verbal, des gestes iconiques qui illustrent, miment un objet ou une action verbale) qui marquent un engagement dans l'action.

Ces marques co-verbales se présentent le plus souvent comme un ordonnancement de gestes iconiques que nous appelons 'chorégraphie iconique'. Par ces gestes, le participant-expert trace rapidement dans l'espace, de façon très éphémère, un ensemble d'actions manuelles (accomplies avec une ou deux mains) et digitales (un ou plusieurs doigts) dont l'enchaînement constitue une activité habituellement accomplie sans la parole (repasser, plier).

Il est assez fréquent que l'apprenant-expert commence par justifier son expertise en faisant référence à une expérience multisensorielle, le plus souvent visuelle et/ou haptique. Le noyau explicatif est souvent précédé ou complété par une action verbale qui justifie l'expertise

par la référence à une expérience sensible visuelle (« moi, j'ai déjà vu »), haptique (« moi-même je fais », « une grand-mère le fait ») ou auditive : E3, P2 : « ça moi dé- j'ai entendu aussi le pomme de terre tu pluches tu mets ». Il est parfois complété par une explication justifiant l'efficacité de la procédure : E4, P3 : « ouais au maroc on met le thé ouais des grains de thé pour que ça cuit vite » ou E4, P2 : « oui la romarin ou du thym parce que ça c'est comme il est désinfectant ou déjà pour les pieds c'est bien ».

Les unités de tours mettent le focus sur la personne ou les objets- solution.

E1, P4	moi sinon aussi euh je mets des journaux sur euh vous savez
E1, P2	souvent le petite couvercle euh de quelque chose on met sur le euh bouteille
E2, P3	je mets comme un :: un couvert mais c'est comme un
E4, P3	tu mets un peu de vinaigre dessus
E15, P1	oui je mets le masque là moi dans mon sac toujours le masque

Tableau 14: Récurrences linguistiques (1)

On constate que l'expert marque ces actions par une présence énonciative (« moi », « je ») et ces traces explicites de l'acteur sont assez fréquentes contrairement à ce qui a pu être relevé dans les recherches sur les textes procéduraux (Adam, 2020 : 35).

Le focus sur les objets solutions est amplifié dans les dislocations à gauche, suivi d'une reprise de l'objet par un pronom clitique dans la deuxième unité de tour : E1, P2 : « le four je le grille de four euh je l'emballe euh avec ça », E11, P3 : « la glace les glaçons tu prends un glaçon tu le frottes et ça enlève ».

On remarque aussi une forte fréquence du verbe « mettre » et dans une moindre mesure des verbes faisant référence à des actions extra-situées (« aspirer », « nettoyer », « frotter », etc.). Celles-ci sont des actions qui demandent une implication physique importante caractérisant ainsi les activités de la communauté de pratique formée par les aides à domicile.

Les unités de tour sont des phrases simples composées d'embrayeurs comme des déictiques personnels (« je »/ « tu », « vous », « moi », « on ») et de nombreux déictiques spatiaux (« sur », « dans », « dedans », « dessous », « dessus », « là », « le bord », « le devant »,

« le derrière », « le haut ») ou temporels (« et », « après », « et après », « avant », « à la fin », « trente minutes après », « (t'attends)cinq minutes »).

E3, P3	et tu mélanges la farine avec l'eau et tu le mets dans la cocotte dans le :: la sauce et ça aspire tout le sel dedans
E6, P2	et pour nettoyer le micro-ondes on remplit un verre d'eau on le fait tourner une minute ça fait de la vapeur partout et quand passez un chiffon ça nettoie facilement
E7, P3	je pose je passe et je pose et après je plie tranquillement
E12, P1	voilà trente minutes après vous lavez
E13, P1	je nettoie le bord le devant derrière les xxx (rires) le haut
E14, P4	je mets l'aspirateur je la prends j'aspire comme y a de la poussière
E16, P3	et je mets mes pieds comme ça sur le canapé

Tableau 15 : Réurrences linguistiques (2)

Dans ce cadre, le rôle du participant-expert est assuré par l'apprenant qui a le plus de compétences verbales et d'expériences haptiques. Ce sont ici P2, P3 et P4 qui ont souvent ce rôle. P5, qui montre par ailleurs une certaine aisance à l'oral, ne le prendra jamais dans ces échanges; comme elle fait uniquement référence à des expériences visuelles ou auditives, peut-être se considère-t-elle trop jeune pour se positionner en experte face à des participantes plus âgées? P1, qui montre le plus de difficultés pour s'exprimer à l'oral ne prendra le rôle qu'à trois reprises et après l'activité de simulation, quand F interviendra pour lui donner la parole et l'aider à défendre son espace d'expression de soi. Le participant-expert doit, en effet, être capable d'interagir rapidement pour conserver son rôle car, dans ce cadre très instable, où chaque participant peut potentiellement prendre la parole à tout moment, la concurrence est forte !

4.4.2. Les marques d'engagement du participant-concurrent

Les actions du participant concurrent, affaiblissent le rôle de l'expert. Le concurrent n'est pas forcément malintentionné mais par ses actions, qui peuvent aller de l'aide sincère à l'opposition franche, il met l'expert en tension. Dans le premier cas, le participant concurrent,

à un moment de la conversation, aide l'explicateur par son étayage (Bruner, 1983 ; Bange, 1996). Par son action étayante, qui témoigne de son engagement cognitif et de compétences, il montre qu'il est un expert potentiel. Ainsi dans l'épisode 1 (cf. [extrait 18](#)) lorsque P5 aide P4 en complétant son énoncé inachevé, celle-ci se positionne dans ce rôle. P4 s'autodésigne pour proposer une procédure et après une hésitation réparée par un geste iconique (dessinant dans l'espace une étagère) ou déictique (désignant le haut de l'étagère), son tour de parole est interrompu par P5 qui s'autodésigne co-explicatrice concurrente ; elle agit à la place de P4 en terminant son action verbale et en proposant d'y ajouter le terme lexical manquant. P4 a à peine le temps de reprendre le début du terme proposé que P3 agit à son tour en ajoutant un déictique spatial à l'explication. Elle s'auto-désigne aussi co-explicatrice. P4 accepte cet ajout et propose un embrayeur équivalent ; par cette action, elle montre sa propre compétence linguistique. L'étayage apporté n'est pas explicitement sollicité par P4 et semble réduire son espace d'expression. Malgré des chevauchements et des interruptions, elle protège sa face et conserve son rôle principal. Ainsi, dans cet ensemble d'actions que les co-explicateurs mettent en œuvre pour montrer leur engagement dans un but local partagé (Krafft et Dausendschon-Gay, 1994 : 133), nous identifions d'abord une première séquence potentiellement acquisitionnelle lexicale (De Pietro et al. , 1989), du tour (28) au tour (31), avec une répétition de l'item donné interrompue par une séquence d'évaluation normative (Py, 2000) (31-33) apportant une précision indexicale, avec d'abord une résistance puis une reprise de la part de P4. Ces séquences latérales qui participent sans doute à l'appropriation de la langue ont, à la fois un côté positif et un côté négatif ; l'aide apportée peut faciliter les échanges et en améliorer la fluidité mais elle peut aussi limiter voire interrompre l'engagement du participant expert. Le co-explicateur devient alors un concurrent qui intervient à tout moment en coupant la parole à l'explicateur. À l'autre bout du continuum, il va jusqu'à remettre en question la procédure de l'expert et proposer une autre procédure pour résoudre le même problème ; son action fait alors émerger une explication polynucléaire comme dans l'extrait suivant.

Les participantes sont engagées dans une activité de production orale, et plus précisément de simulation. P1 vient d'expliquer comment nettoyer des vitres en utilisant du vinaigre blanc. Elle achève son intervention (4) et reçoit des retours (*feedback*) spontanés très positifs de la part des autres participantes excepté P4 qui est immobile :

Extrait 36 : E15 Explication polynucléaire

Date : le 3 juin 2014			
Durée : 51s			
<u>E15 IO 3 juin vinaigre poulet</u>			
4	P4	00 : 18	aurevoir [P2, F et P5 applaudissent]
5	F	00 : 20	bravo . vraiment bravo . merci à vous [rires de P1] [P1 se déplace vers sa place assise]
6	P4	00 : 24	pour le vinaigre on peut aussi euh on lave euh de xs le poulet
7	P3	00 : 30	nous on met du citron
8	F	00 : 30	[le poulet/ ah bon/
9	P2	00 : 31	moi le citron xxx
10	P4	00 : 32	[ouais avec du citron ou avec du vinaigre aussi
11	P5	00 : 33	[citron xxx
12	P3	00 : 36	ça enlève l'odeur
13	F	00 : 36	[c'est pour finir de le tuer/
14	P2	00 : 37	non non non c'est toute lxxxxx c'est pas la manière xxxxx le sel
15	P3	00 : 37	xxxxxx [le sel et le citron xxxxx
16	P2	00 : 43	le : citron
17	P3	00 : 45	oui
18	P2	00 : 45	ça nettoye très bien
19	P1	00 : 47	voilà
20	P2		xxxx (plusieurs participantes parlent en même temps)
21	F	00 : 51	d'accord mais ça vous l'avez déjà dit
22	P2	00 : 53	ouais faut tremper un peu ça enlève tout le sel
23	F	00 : 56	mm d'accord ALORS ce qu'on vient de ...

En (6), celle-ci prend la parole et propose une nouvelle procédure. Elle s'autodésigne participante experte mais elle va rapidement perdre ce rôle. En effet, dans le tour suivant, en

(7), P3 se positionne directement dans un rôle de participante concurrente en opposant une façon de faire différente utilisée par une autre communauté de pratique à laquelle elle appartient (« nous »). En (8) F s'adresse à P4 en reconnaissant son expertise par une reprise de l'objet-solution suivie de marques d'étonnement (« ah bon » et intonation montante). Mais, en (9) la reprise par P2 de l'objet solution proposé par P3 remet encore en jeu le rôle d'expert que P4 essaie pourtant de conserver en considérant les deux objets solutions mis en concurrence comme équivalents (« ouais avec du citron ou avec du vinaigre aussi »). La suite des échanges montre que P4 perd ce rôle au profit de P2 qui insiste pour faire valoir son expérience. F essaie en (21) de réguler l'enchaînement des tours mais devra réitérer son action en (23). Les nombreuses interventions de cette participante qui se positionne souvent en tant que concurrente ont un léger impact négatif sur la relation qui se construit dans l'interaction.

Face au participant-expert et au participant-concurrent, d'autres ne prennent pas aussi souvent et aussi longuement la parole ; il s'agit des participants présents-absents et des participants favorisants que nous considérons comme des seconds rôles.

4.4.3. Les marques d'engagement des seconds rôles

Le présent-absent correspond à la personne qui est bien là, regarde éventuellement le locuteur mais n'interagit pas ouvertement avec lui. Il est considéré comme un participant ratifié, *addressed* ou *unaddressed* (Goffman, 1987 [1981] ; 137-147) car il n'est jamais exclu complètement de l'interaction et sa présence participe à la construction du cadre. Seulement, il ne donne pas son avis et ne réagit pas aux actions du participant expert. Il est très difficile de savoir s'il écoute ou non, s'il comprend ou non, car il ne renvoie aucun feedback corporel ou verbal suffisamment explicite pour que nous puissions nous prononcer sur son implication. Ce n'est que très ponctuellement dans les échanges, que certaines participantes montrent adopter ce rôle.

Le rôle de participant-favorisant est beaucoup plus fréquent. Comme le participant présent-absent, il est considéré comme un participant ratifié ou non, mais contrairement à lui, il exprime son engagement interactionnel par des approbations, des marques de reconnaissance, des validations et des jugements positifs. Ces actions peuvent être des mouvements de tête, une mimique comme des actes verbaux comme le montre cet extrait de l'épisode 1 :

Extrait 37 : E1 Marques d'un focus sur l'activité en cours

Date : le 27 mai 2014			
Durée : 24s			
E1 IO 27mai four etagere bouteille			
11	P2	00 : 20	[le four le micro-ondes non.. non jamais le four je le grille de four euh je l'emballe euh avec ça j'ai eu une autre euh une jeune femme euh j'ai été aussi chez elle elle a mis toute la plaque euh :
12	P4	00 : 34	oui
13	P2		de gazinière
14	P1	00 : 36	[moi aussi (rires)

Dans cet extrait, P4 en (12) et P1 en (14) valident la procédure proposée par P2, la participante experte, et prennent le rôle de participante favorisante. Leurs actions sont assez brèves mais elles constituent des marques d'engagement, et en particulier un focus attentionnel sur l'activité en cours, qui sont perçues par les autres participantes.

Les actions du participant favorisant sont généralement assez brèves. Son implication verbale reste limitée mais par ses actions, il montre qu'il participe à la conversation et qu'il comprend le contenu des échanges verbaux. Il peut éventuellement poser une question pour obtenir une précision sur la procédure. Ses actions sont une marque de reconnaissance de la procédure du participant expert qui est alors conforté dans son rôle. Ce sont en quelque sorte ses alliés contrairement au participant concurrent. Toutes les participantes et la formatrice jouent à un moment ou un autre ce rôle.

4.5. Bilan du chapitre

L'analyse des enregistrements vidéo concernant la première phase du projet nous a permis de repérer plusieurs épisodes dans lesquels les participantes partagent des procédures dans des moments interactionnels que nous avons choisi de nommer 'échanges de pratiques en petit groupe'. Contrairement à ce qu'il est habituellement observé dans les classes de langue (Mondada, 1995 ; Cambra Giné, 2003 ; Cicurel, 2011b), ces épisodes présentent des échanges multimodaux qui s'inscrivent dans une temporalité plus longue que les échanges IRE typiques de ces environnements et tendent vers davantage de symétrie dans la distribution de la parole. Dans ces moments, « l'action d'enseignement » (Cicurel, 2013 : 22) n'est pas toujours une action planifiée puisqu'elle est parfois improvisée, mais elle est toujours marquée par « l'intentionnalité » (*ibid.*) ; la formatrice agit dans le but d'inciter les apprenantes à partager leurs connaissances mais la longueur et la qualité des échanges dépendent fortement d'un engagement réciproque. Dans ce cadre modalisé, à la structure assez lâche qui se rapproche des conversations de la vie quotidienne, les apprenantes les plus à l'aise à l'oral et les plus expérimentées prennent spontanément la parole et s'impliquent dans l'activité en endossant le rôle d'experte et en plaçant les autres participantes dans des rôles complémentaires. L'espace d'expression orale même s'il permet l'accomplissement d'actes multimodaux, parfois simultanés, est néanmoins un espace sonore qui exige une certaine linéarité dans le flux des échanges verbaux car nous n'avons pas la capacité d'écouter plusieurs personnes parler en même temps. Les conversations qui reposent sur un principe d'égalité ne donnent donc pas lieu à des productions orales équitables, c'est-à-dire que le temps attribué à chaque participante physiquement présente est inégalement distribué. Le rôle du formateur est alors d'améliorer la circulation de la parole en proposant aussi des activités dans lesquelles un espace d'expression de soi peut être garanti à tout apprenant présent, afin d'offrir à tous les conditions d'une appropriation favorable.

Les séquences d'explication procédurale que nous avons identifiées dans notre corpus, sont des séquences enregistrées au début d'un projet filmique dans un contexte habituel d'une salle de formation linguistique pour adulte. Dans ce type de salle, aménagée *a minima*, la disposition des corps (assis, et tournés vers l'enseignant) oriente les échanges vers des interactions focalisées (*focused gatherings*, Goffman, 1963) dans lesquelles l'enseignant est au centre de l'attention partagée. Cette disposition relativement statique des corps offre un accès visuel au type de cadre dans lequel les participants sont engagés et a un effet structurant sur le

type d'interaction qui s'y déroule. Cette configuration de l'espace favorise ainsi les échanges IRE entre l'enseignant et les apprenants dans un cadre fortement structuré par les tours de parole, c'est-à-dire par des actions verbales et co-verbales, faiblement multimodales. Dans cet espace, l'identification visuelle d'une modification de l'arrangement des corps, nous a donc permis d'identifier un changement d'activité (Kendon, 1990). Ces moments d'échange de pratique en petit groupe sont caractérisés par une réorientation ponctuelle et rapidement changeante des corps et la constitution d'un nouveau focus de l'attention partagé. Dans ce contexte matériel, l'*arena* se présente comme un espace d'interactions focalisées (Goffman, 1963) vers les actions de l'enseignant et dans lequel l'interaction sociale se manifeste par des changements physiques (réorientation des regards, des corps, gestualité) créant différents *settings* pour les participants présents qui co-construisent, chacun par des actions différentes, un nouveau focus d'attention partagé. Chaque activité qui se déroule dans ce contexte donne ainsi à voir un arrangement des corps particulier qui inscrit chaque action dans un cadre de l'expérience visuellement identifiable. Dans les séquences d'explication procédurale, les apprenants et la formatrice participent donc par leurs comportements corporels à la structuration de l'interaction et à la gestion du cadre participatif. Les activités, comme les séquences sont donc co-construites *in situ*. Dans notre corpus, ce sont des séquences ternaires qui ne sont pas latérales et qui ne sont pas systématiquement ouvertes et/ou clôturées par l'enseignant qui a pourtant un statut particulier. En effet, la configuration de la salle de formation, impose une focalisation des regards vers le formateur, qui intervient dans les échanges de façon prioritaire ; il n'a pas besoin de justifier sa prise de parole contrairement à l'apprenant. Ainsi, quand l'apprenant prend un rôle d'expert, il arrive souvent que la séquence procédurale soit entrecoupée par une séquence latérale qui justifie la prise de parole. L'apprenant-expert devient momentanément l'objet d'une focalisation de l'attention (Goffman, 1963 ; Kendon, 1990 ; Mondada, 2005) presque illégitime et doit montrer aux autres participants qu'il ne leur fait pas perdre leur temps, d'autant plus qu'il s'agit d'une conversation en groupe (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Cet apprenant vit alors un moment de grande tension et il lui arrive de réduire l'explication à une simple chorégraphie gestuelle ou de la différer dans un autre cadre qui lui semble peut-être plus approprié. Cette chorégraphie est un ensemble d'actions mimées qui renvoient à la manipulation d'objets, absents de l'environnement, parfois remplacés par des artefacts (dont la forme rappelle l'instrument). Une des difficultés que doit gérer l'expert concerne la longueur de la séquence qui ne dépend pas uniquement de sa compétence communicative, mais bien d'un plan qui lui est imposé par la procédure elle-même ; une fois engagé dans l'activité, il doit la mener à termes pour ne pas perdre la face. Les séquences sont

donc rarement très longues et l'apprenant-expert ne prend pas le temps de déplier l'explication, à part s'il a déjà une bonne confiance à la fois dans sa capacité à agir verbalement de façon spontanée et dans la capacité d'écoute bienveillante¹³³ des autres participants. Le cadre dans lequel il agit est un cadre mouvant qui favorise davantage la compétition que la coopération. L'ouverture de cadres secondaires pour témoigner de son expertise est alors une des stratégies employées par les participantes.

¹³³ Nous entendons par là la capacité à écouter l'autre sans lui montrer les marques de son impatience ou de son jugement.

CHAPITRE 5 : CO-CONSTRUCTION D'UNE EXPLICATION DE PROCÉDURE FACE AU GROUPE ET FACE À LA CAMÉRA EN CLASSE DE LANGUE

Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que dans le cadre habituel d'une salle de classe, l'expression et la construction de l'expertise, qui constitue une part importante de l'identité professionnelle et personnelle de l'individu adulte, repose sur une transformation du cadre qui dépend avant tout d'un acte volontaire de l'enseignant. En effet c'est de lui dont dépend l'ouverture d'un espace de parole orienté vers l'expérience des apprenants c'est-à-dire que celui-ci doit réellement faire preuve de curiosité pour rencontrer une ou plusieurs communautés de pratiques, même en tant que novice. La compétence de l'apprenant-expert sera de saisir cette opportunité et d'enchaîner, dans une temporalité très courte, des actions verbales et co-verbales (posture, gestes, mimes, monstrations) qui lui permettent de transmettre des connaissances et d'être reconnu comme expert. Dans cette situation, les principales difficultés rencontrées par l'expert sont de transformer les autres *conversants* (Goffman, 1987 [1981] : 149) en *récipiendaires* (Goffman, 1987 [1981] : 154) ou *participants-favorisants* et de mobiliser des ressources référentielles, absentes de l'environnement. Dans cette configuration interactionnelle, l'engagement de l'apprenant-expert dans l'activité d'explication est donc lié à sa *position/footing* (Goffman, 1987 [1981] : 137) ainsi qu'à la coopération des autres participants (écoute, regard, actions phatiques, etc.). L'explication d'une procédure en petit groupe est bien, ici, le résultat d'une co-construction et d'une négociation de rôles interactionnels complémentaires. Dans ce cadre, le rôle d'expert n'est pas acquis une fois pour toute; il se coconstruit dans et par l'interaction qui s'articule, elle-même, à la configuration de l'espace. L'explication est une *interaction focalisée* sur le mode de la *démonstration* (Goffman, 1991 [1974] : 75) et, il semble que, comme le proposait Goffman, « le contexte de l'énonciation n'est pas réellement une conversation, mais plutôt quelque entreprise matérielle dont des événements non-linguistiques forment le centre » (Goffman, 1987 [1981] : 151). L'apprenant peut donc difficilement avoir le rôle d'expert dans le cadre habituel d'une classe de langue car cet environnement écologique n'est pas « un espace interactionnel adéquat pour les pratiques référentielles » (Mondada, 2015 : 135) et donc pour ce type de modalités qui suppose une instrumentation.

Nous allons analyser dans ce chapitre une seconde collection de quatre longues séquences interactionnelles (Traverso, 2012) au cours desquelles les mêmes salariées

apprennent à expliquer une procédure dans un cadre, matériellement et physiquement transformé, face au groupe et face à la caméra. Les enregistrements vidéo montrent les mêmes participantes engagées dans des activités de simulation puis dans des activités de tournage, deux situations présentées au début de cette partie. Il s'agit donc d'enregistrements vidéo qui documentent aussi des pratiques vidéo et qui offrent au chercheur une multitude de données rendant compte d'une situation complexe. Dans ces deux activités, les participantes s'engagent dans des explications de procédure dont la structuration varie sensiblement et apporte ainsi des éléments complémentaires à l'analyse des séquences d'explication ainsi qu'à l'analyse de pratiques vidéo.

L'analyse de pratiques vidéo à partir d'enregistrements audiovisuels réalisés *in situ* a une très courte tradition de recherche (Broth, Laurier & Mondada, 2014 : 2) et les études s'intéressant aux pratiques vidéo dans la classe de langue sont encore assez rares (Li & Gromik, 2012, Dagenais & Toohey, 2014). Aucune d'entre elles, à notre connaissance, ne porte encore sur l'analyse des pratiques de production vidéo par l'observation via l'enregistrement vidéo de ces activités de classe dans l'enseignement-apprentissage du français. Pourtant l'utilisation de la vidéo n'a pas le même sens pour tous les groupes qui travaillent avec la vidéo et la relation entre les enregistrements et ce qui est enregistré varie d'un domaine à l'autre (Lindwall, Johansson, 2014 : 161). Si dans la vidéosurveillance, par exemple, le but est de contrôler les actions et les événements qui ont eu lieu (Luff & Heath, 2012), dans cette formation linguistique, les enregistrements ont pour objectif de favoriser l'appropriation de la langue cible mais surtout de dé- et recontextualiser des énoncés contextualisés autrement dans la vie quotidienne (Mondada, 1995 : 59). Cela implique des exigences spécifiques sur la façon dont ces enregistrements conservent et configurent les actions et l'environnement matériel (Mondada, 2006 : 51). Une des plus grandes difficultés de l'enseignement d'une langue en milieu institutionnel est de proposer à l'apprenant d'agir dans des situations proches de son environnement dit « naturel » ou « authentique » alors que les interactions sont contraintes par un cadre, celui de la classe qui restreint le choix des activités. Il s'agit alors de rendre compte de la façon dont les participantes coopèrent pour modifier ce cadre et co-réaliser ces enregistrements.

Dans une première section, nous mettrons au jour les différentes conventions de cadrage qui participent à l'accomplissement de l'activité de simulation de la procédure face au groupe, dans un environnement peu instrumenté et nous montrerons comment les participantes passent d'un cadre à l'autre et utilisent le don d'objets, comme un étayage à l'accomplissement de

l'activité d'explication procédurale. Plusieurs niveaux d'analyse seront nécessaires pour restituer la dynamique de transformation des cadres.

Ensuite, dans une seconde section, nous analyserons différents épisodes enregistrés pendant l'activité de tournage et présenterons les modifications subtiles des conventions de cadrage de cette activité de démonstration face à la caméra. Nous montrerons comment l'ancrage matériel de l'activité est une ressource référentielle partagée permettant aux participants d'analyser *in situ* la cohérence verbo-praxique de l'activité. Dans ce cas, le plan d'action n'est plus envisagé comme une représentation de la procédure comme dans le modèle computationnel de l'action, mais comme un aménagement matériel qui précède l'action elle-même (Conein, 1990 : 103). Cet aménagement du plan de travail s'apparente alors davantage à une reconstruction matérielle de différentes expériences multisensorielles mémorisées qu'à une représentation cognitive d'un schéma de l'activité.

En empruntant la notion de cadre à l'anthropologue Bateson, Goffman rappelle le lien que celui-ci fait entre les « activités sérieuses » et les autres :

Bateson [...] nous invite à considérer l'expérience comme quelque chose de très étonnant, puisque toute activité sérieuse peut servir de modèle à différentes versions non sérieuses de cette même activité ; de sorte qu'il sera impossible, dans certaines circonstances, de distinguer la situation réelle de sa version ludique. (Goffman, 1991 [1974] : 15)

On peut en effet se demander quelle est la situation « réelle » d'une explication de procédure. Existe-t-il une situation « réelle » à ce type d'explication ? Quoi qu'il en soit, toute activité peut être vécue de différentes façons, selon différents « cadrages » qui ont des liens les uns avec les autres, et qui sont des « modèles » les uns pour les autres. Expliquer une procédure ou plutôt s'engager dans une démonstration est donc une activité qui peut « se prêter à plusieurs versions » (Nizet & Rigaux, 2014 : 66). Nous nous intéressons au lien qui existe entre ces différentes versions, ces différents cadres. Dans l'analyse du cadrage, la notion de position ou *footing* (Goffman, 1991 [1974] : 496-559 ; Goffman, 1987 [1981]: 133-166) renvoie au caractère dynamique des cadres, et nous invite à observer les micro-actions des participants qui font sens dans le passage d'un cadre à un autre. Les participants négocient les cadres et, par leurs actions, signalent des changements de position.

Notre objectif est alors de montrer par l'analyse des moments de transition d'un cadre à l'autre, quelles sont les méthodes employées par les participants/les membres qui permettent à la modalisation de devenir un contexte partagé : « le contexte est alors rapporté à ce vers quoi

les membres s'orientent et s'ajustent, à ce que leur pratique traite comme pertinent et qui est procéduralement pertinent pour son développement » (Mondada, 1995 : 61).

La collection sur laquelle nous nous sommes appuyée dans ce chapitre se compose de quatre longues séquences interactionnelles c'est-à-dire « des morceaux d'interaction d'une certaine longueur qui forment un tout reconnaissable » (Traverso, 2012 : 54). La durée de ces séquences dépasse les vingt minutes. Ce niveau de l'interaction, rarement mobilisé et étudié, nous a cependant paru pertinent dans un premier temps car il permet de rendre compte de la chronologie des activités (Seedhouse, 2005) orales, et en particulier de l'activité de tournage (*shooting*), telle que le chercheur la perçoit en train de se réaliser, *in situ*, dans les espaces de formation.

[...] les unités d'analyse ne sont pas des unités ontologiques, définissables a priori. C'est la question de recherche qui guide l'observation et le découpage de portions d'activité et la mise en place d'observatoires ou d'outils méthodologiques particuliers (De Saint Georges, 2008b : 171).

En effet, ce grain d'analyse permet de faire apparaître la reconfiguration perpétuelle des cadres, en particulier dans des activités de modalisation. Ainsi, nous présentons ici ces séquences temporelles assez larges sous la forme de tableaux synoptiques qui constituent une première étape analytique (De Saint Georges, 2008b : 172). Ces tableaux nous permettent de donner à voir la chronologie des activités filmées, découpées en unités reconnaissables pour l'analyse (projection de l'activité, cadrage de l'activité, invitation à la prise de parole, etc.). Ils offrent ainsi l'opportunité de situer les échanges, analysés par la suite, dans une temporalité plus large et de comparer le déroulement de l'activité de simulation sans caméra avec celui de l'activité de tournage. Ainsi, ce niveau d'analyse est aussi une étape conduisant vers l'analyse des interactions situées et une mise en perspective qui correspond à notre démarche ethnographique fondée sur l'observation des activités sur le temps long. Nous avons donc mobilisé la notion de « trajectoire située d'apprentissage », proposée par De Saint Georges, pour mettre en relief cette articulation entre les différents grains d'analyse : « elle permet de rendre compte du caractère à la fois situé et hautement contextualisé de l'activité humaine, tout en ne perdant pas de vue son inscription dans des trajectoires temporelles plus larges » (De Saint Georges, 2008b : 174). Nous décrirons donc d'abord les longues séquences dans un grain d'analyse supérieur à celui de l'action située avant de décrire des moments d'activités de simulation et de tournage dans un grain d'analyse plus fin.

5.1. Expliquer une procédure face au groupe : structuration des activités de simulation et analyse d'actions situées

Les échanges que nous avons analysés dans cette section sont constitutifs de deux activités (Seedhouse, 2005 ; Cicurel, 2011b) de production orale (CECRL, 2001 : 48) en petit groupe. Ils sont extraits de deux longues séquences vidéo, proposées dans le corpus numérique. Ces deux activités s'apparentent à ce que les acteurs de l'enseignement-apprentissage du FLE ont l'habitude d'appeler des « simulations » (CECRL, 2001 : 47)¹³⁴ : ce type d'activité consiste, pour un participant, à se mettre en scène pour simuler une tâche comme dans les mises en situation utilisées en formation professionnelle. Il se distingue ici des simulations globales (Debyser, 1991 ; Yaiche, 1996) ou des jeux de rôle car l'apprenant simule une activité sans se mettre dans la peau d'un personnage ; il joue son propre rôle d'expert sous les regards des autres membres du groupe.

5.1.1. *Structuration des activités de simulation d'une explication de procédure face au groupe*

La première activité de production orale (PO) (CECRL, 2001) considérée habituellement comme une activité de simulation est proposée dès la deuxième séance consacrée au projet (le 3 juin). Cette séance débute par un moment de relaxation, suivie d'un rappel des activités et des événements de la séance précédente, deux activités ritualisées. Elle se poursuit par une activité de brainstorming et de définition des tutoriels qui donne lieu à plusieurs épisodes d'échange de pratiques en petit groupe (cf. chapitre 4). Elle est ensuite interrompue par la pause « goûter », très appréciée des participantes, et considérée comme une « parenthèse interne » (Goffman, 1991 [1974] : 254) dans l'activité de classe. La séquence enregistrée, de 47 minutes et 21 secondes, débute après cette parenthèse et donne à voir des interactions en train-de s'accomplir de façon locale, dans une des salles de formation habituelles, dans laquelle les salariées sont généralement assises face à la formatrice :

¹³⁴ Le CECRL fait référence à l'ouvrage de Jones, K. (1982), *Simulations in language teaching*, Cambridge : Cambridge University Press.



Figure 50 : Disposition des salariées dans la salle de formation séance 2, 3 et 4 du projet

Ces interactions forment une multitude de tâches successives qui constituent notamment cette première activité de simulation. Certaines de ces tâches sont accomplies par la formatrice, qui en tant qu'enseignante oriente fortement la trajectoire d'apprentissage. Elles supposent la coopération et l'écoute des apprenantes, tandis que d'autres sont davantage co-réalisées et impliquent un engagement plus important des salariées. Certaines durent quelques secondes, d'autres plusieurs minutes. Afin de mieux situer cette activité dans la temporalité de la séance et du projet, nous présentons ici une première analyse des interactions sous la forme d'une chronologie des différentes tâches :

Préanalyse d'une longue séquence vidéo enregistrée lors de la séance du 3 juin 2014 Durée : 47 minutes et 21 secondes			
	1	00 : 00	Fin de la pause « goûter » et retour progressif des participantes dans la salle de formation/ négociation des démarches pour la VAE ¹³⁵
Activité de COd	2	03 : 25	Projection et cadrage de l'activité de CO détaillée (formulation de la consigne et négociation du focus de l'attention)
	3	04 : 05	Visionnage du début du tutoriel vidéo (1) et définition collective de l'action réalisée par le tiers-expert (« elle salue », « elle se présente »)
	4	04 : 42	F relie cette activité à l'activité projetée de PO face caméra
	5	04 : 53	Définition collective de l'action réalisée par le tiers-expert (« elle dit ce qu'elle va faire »)
	6	05 : 33	Association collective de chaque action avec l'énoncé utilisé
	7	06 : 21	Visionnage du début du tutoriel vidéo (2) et association collective de chaque action avec l'énoncé utilisé
	8	07 : 38	Visionnage du début du tutoriel vidéo (3) et association collective de chaque action avec l'énoncé utilisé (observations métalinguistiques de F sur le futur proche et pour + infinitif)
	9	09 : 00	Visionnage d'un extrait du tutoriel vidéo (4) et définition collective de l'action réalisée par le tiers-expert (« elle dit où ça se passe »)

¹³⁵ Validation d'Acquis de l'Expérience

	10	10 : 30	Visionnage d'un extrait du tutoriel vidéo (5) et définition collective de l'action réalisée par le tiers-expert (« elle montre l'endroit de l'astuce », « elle présente la situation-problème »)
	11	13 : 17	F relie cette activité à l'activité projetée de PO face caméra
	12	15 : 19	Visionnage d'un extrait du tutoriel vidéo (6) et définition collective de l'action réalisée par le tiers-expert (« elle montre comment faire et elle explique »)
	13	16 : 14	Visionnage d'un extrait du tutoriel vidéo (7) et définition collective de l'action réalisée par le tiers-expert (« elle élargit l'astuce », « elle rappelle ce qui a été appris » et « elle remercie »)
Activité de simulation (PO)	14	19 : 17	Transition vers l'activité de PO (« on va s'entraîner un peu »), formulation de la consigne (expliquer comment nettoyer des vitres) et invitation à la prise de parole/ autosélection en donnant la réponse et étayage
	15	20 : 44	Invitation à la prise de parole/ autosélection de P3 et étayage collectif
	16	21 : 01	Invitation à l'action de F/ déplacement de P3 vers l'objet-problème (les vitres) / étayage
	17	21 : 34	Invitation à l'action
	18	21 : 39	Réorientation de la caméra de recherche par F vers le nouveau focus d'attention collectif et simulation de l'explication par P3
	19	22 : 19	Feedback collectif détaillé
Activité de remédiation	20	24 : 49	Séquence de partage d'expérience et réorientation de la caméra de recherche par F vers les salariées
	21	25 : 22	Cadrage de l'activité de feedback et visionnage d'un extrait du tutoriel vidéo (8)
	22	26 : 27	Co-construction d'un énoncé pour présenter la situation-problème/ réitération de l'énoncé à tour de rôle/ étayage
	23	31 : 24	Séquence de partage d'expérience et projection de l'activité de tournage
	24	32 : 24	Cadrage de l'activité de feedback
	25	32 : 50	Séquence d'échange de pratiques et projection de l'activité de tournage
Activité de simulation (PO)	26	34 : 41	Invitation à l'action et hétérosélection de P5/ déplacement de P5 et aménagement de l'espace d'attention focalisée
	27	35 : 23	Simulation de l'explication par P5 et étayage
	28	38 : 00	Feedback collectif
	29	38 : 12	Invitation à l'action et hétérosélection de P4/ déplacement de P4
	30	38 : 38	Négociation de l'activité de simulation
	31	39 : 20	Simulation de l'explication par P4 et étayage
	32	41 : 47	Feedback collectif

	33	41 : 57	Hétérosélection de P1 et négociation de l'activité
	34	42 : 00	Invitation à l'action et déplacement de P1 vers l'espace d'attention focalisé
	35	42 : 17	Simulation de l'explication par P1 (1) et étayage
	36	45 : 14	Ouverture d'une séquence d'échange de pratique et recadrage de l'activité par F
	37	45 : 46	Simulation de l'explication par P1 (2) et étayage
	38	46 : 24	Feedback collectif et ouverture d'une séquence d'échange de procédure
	39	47 : 01	Transition vers une activité de production écrite qui consiste à mettre par écrit les énoncés qui ont émergé lors des simulations d'explication de procédure

Tableau 16 : Préanalyse de l'activité de simulation enregistrée le 3 juin 2014

Nous voyons dans ce tableau que l'activité de simulation n'est pas isolée, mais qu'elle s'inscrit dans de cours de la séance et qu'elle est constituée de nombreux échanges interactionnels. Elle est précédée d'une activité de compréhension orale détaillée (COd) qui porte sur l'un des trois tutoriels qui avaient déjà fait l'objet d'une activité de compréhension générale (COg) lors de la première séance. Dans ce tutoriel, un tiers-expert explique comment protéger les placards de la cuisine pour faciliter le nettoyage. Cette activité de COd débute par une projection et une définition du cadre dans lequel elle va se dérouler :

Une activité cadrée d'une certaine façon - et tout spécialement une activité organisée collectivement- est généralement séparée du flux des événements par des parenthèses ou marqueurs conventionnels (Goffman, 1991 [1974] : 246)

Ces marqueurs inscrivent l'activité sur un axe temporel, avec un avant et un après ; ils sont à la fois en dehors de l'activité et en dedans (Goffman, 1991 [1974] : 246). Cette activité collective consiste à regarder le document filmique, de façon séquencée, pour identifier les différentes actions réalisées par le tiers-expert ; il s'agit d'associer ce qu'il fait (ce que voient les participantes) à ce qu'il dit (ce qu'elles entendent). Cette approche didactique assez classique aujourd'hui, s'appuie sur la théorie des actes de langage et s'inscrit dans le courant communicatif. L'objectif de l'activité est d'aider l'apprenant à accéder à une compréhension linguistique fine du document et à identifier l'ordonnancement des actes communicatifs (saluer, se présenter, dire ce qu'on va faire, montrer l'endroit de l'astuce, etc.) qui constituent, ici, une explication de procédure face à la caméra. Cette identification participe à la mémorisation d'un

schéma sur lequel devra s'appuyer l'apprenant lors de la production orale. À plusieurs reprises, l'enseignante inscrit l'activité de COd dans une continuité pédagogique, par des projections vers l'activité de PO face à la caméra, dont la réussite est ici présentée comme un objectif. Dans cet extrait, F insiste sur l'importance d'un plan d'action, « un schéma » à mémoriser et à remobiliser lors de la PO :

Extrait 38 : Projection de l'activité filmique 1

Date : le 3 juin 2014			
Durée : 15s			
1	F	4 : 29	elle salue et . . elle se présente (F écrit au tableau)
2	P3		mm
3	F	4 : 41	ça c'est très important hein parce que ça va être le schéma que vous allez devoir respecter vous aussi hein/
4	P3		d'accord

Pour l'enseignante, le tutoriel est un ordonnancement d'actes communicatifs qu'elle présente de façon normative. À un autre moment, elle projette à nouveau l'activité de tournage et tisse un lien entre ce que fait le tiers-expert et l'activité d'explication face à la caméra :

Extrait 39 : Projection de l'activité filmique 2

Date : le 3 juin 2014			
Durée : 41s			
1	F	12 : 44	qu'est-ce qu'elle fait/ elle fait quoi/
2	P4		des gestes
3	F	12 : 47	qu'est-ce qu'elle fait comme gestes/
4	P3		ben elle prend le papier aluminium
5	P4	12 : 54	elle nous montre
6	P5		[elle montre
7	F		ah elle vous montre quoi/
8	P4		elle nous montre comment faire
9	P5		elle montre l'endroit

10	F		elle vous montre l'endroit ou l'objet oui
11	P2		à protéger
12	F		à protéger hein/ sur lequel l'astuce va porter
13	P3		le placard
14	F	13 : 08	voilà elle vous montre hein le le lieu de l'astuce\ . . . elle vous le montre/ mais ça c'est important hein parce que avant d'expliquer avant d'expliquer l'astuce
15	P3		ouais
16	F		il va bien falloir dire aux spectateurs sur
17	P3		sur quoi ça se passe
18	F	13 : 25	voilà hein

Dans cet extrait, F oriente la trajectoire d'apprentissage par des questions (1, 3, 7) et/ou des reprises (3, 7, 10, 12, 14) qui constituent un étayage. Par cet étayage, elle oriente l'engagement des salariées dans la co-construction de l'activité. On remarque que les actions du tiers-expert identifiées par les participantes ne sont pas essentiellement verbales. En effet les salariées s'appuient aussi sur la perception visuelle pour identifier des actions haptiques (4) ou des gestes de monstration (5). Cette caractéristique de l'image vidéo a notamment été mise en évidence dans des travaux portant sur les littératies multimodales (Wagner, 2010). L'activité de tournage projetée est envisagée comme un ensemble d'actions multimodales adressées à des « spectateurs » (16), considérés dans le projet comme des tiers potentiels situés en dehors du cadre de la classe de langue.

L'activité de COd prend fin dans une transition vers l'activité de simulation (cf. tableau 16, ligne 14), qui par conséquent, commence à ce moment-là :

Les parenthèses de clôture, elles, semblent avoir la tâche plus facile, sans doute parce qu'il est plus aisé de mettre un terme à l'emprise d'un cadre que de l'établir. (Goffman, 1991 [1974] : 250)

Nous voyons bien ici que l'activité de COd et l'activité de simulation ne sont pas deux activités isolées, mises bout à bout, mais qu'il existe un lien entre les deux. Les actions du tiers-

expert qui viennent d'être identifiées, et leur ordonnancement vont servir de modèle¹³⁶ même si les salariées sont invitées à accomplir une tâche différente qui consiste non plus à expliquer « comment protéger des placards » mais à expliquer « comment nettoyer des vitres très sales ». Dans cette nouvelle activité cadrée, elles ne reproduisent donc pas les mêmes énoncés verbaux, les mêmes « phrases » (ce qui est dit) mais sont encouragées par F à respecter l'ordre des actions (ce qui est fait), c'est-à-dire les différentes étapes conduisant à une explication de procédure en situation frontale.

Après la formulation de la consigne (cf. tableau 16, ligne 14) qui donne des indices sur les conventions de cadrage de l'activité de simulation, une des salariées (P3) réalise la tâche en s'engageant physiquement dans l'action puisqu'elle se lève et se déplace dans la classe. Son intervention est suivie de plusieurs commentaires (feedbacks) et d'une activité de remédiation orientée par F. Après cette activité latérale de remédiation, une dynamique se met en place progressivement. Trois des cinq salariées viennent, chacune à tour de rôle, se positionner face au groupe, comme la première salariée, à proximité d'une fenêtre, pour accomplir cette tâche, debout. Le déplacement de chaque participante-experte, de sa place assise vers l'objet-problème (« la fenêtre »), participe à la création d'un nouveau focus attentionnel partagé. Ce déplacement marque aussi un changement de cadre. Lors de cette transition entre deux cadres, la participante-experte saisit plusieurs objets qui vont être mobilisés pendant la réalisation de la tâche (cf. fig.51).



Figure 51 : Mise en place d'un nouveau focus attentionnel partagé

Une fois installée physiquement face aux autres, l'apprenante-experte, au centre du focus attentionnel, s'entraîne, avec l'aide de ses pairs et de la formatrice, à expliquer une procédure en essayant de respecter les différentes étapes identifiées dans les tutoriels supports des activités de COd. Pour la formatrice, il s'agit d'offrir à chaque salariée un cadre favorable à l'expression

¹³⁶ Goffman nous invite à « distinguer les prescriptions strictes des modèles, les premières permettant et exigeant une conformité totale, les seconds soutenant un idéal que personne n'est sensé réaliser tout à fait et dont beaucoup restent très éloignés. » (Goffman, 1990 [1973], tome 2 : 101-102)

d'une expertise, c'est-à-dire un cadre dans lequel l'apprenant-expert a le temps de déplier la procédure et d'améliorer ses actions verbales pour les adapter aux normes de la langue française d'un point de vue phonétique, morphosyntaxique ou discursif.

La mise en place du cadre de la première simulation d'explication de procédure dure plus longtemps que les suivantes et est aussi suivie d'une activité de remédiation. Pendant cette activité les participantes vont visionner à nouveau un extrait du tutoriel pour s'inspirer de ce que dit le tiers-expert lorsqu'il présente la situation-problème. Les autres simulations s'enchaînent plus rapidement. À la fin de chaque simulation individuelle, des participantes applaudissent, félicitent ou font des retours sur l'activité telle qu'elle vient d'être perçue ou telle qu'elle vient d'être vécue (feedbacks). En effet, la participante qui vient de se mettre en scène fait aussi des retours sur sa performance (réparations, émotions).

L'activité de simulation s'achève par une transition vers une activité de production écrite (PO) qui s'inscrit aussi comme une étape dans le projet filmique. Dans cette activité les participantes se souviennent, ensemble et restituent oralement des énoncés verbaux qui ont émergés au cours de l'activité de simulation et les écrivent sur leur cahier, en respectant d'autres conventions de cadrage exigées par cette transformation. La formatrice écrit aussi les énoncés restitués au tableau en les adaptant. Cet ensemble de tâches montrent à nouveau que chaque activité (COg, COd, EO, PO, PE) n'est pas accomplie de façon isolée mais s'inscrit dans une « trajectoire située d'apprentissage » (De Saint Georges, 2008b : 159), dans laquelle l'apprenante réinvestit dans l'activité suivante, des éléments découverts dans l'activité précédente. Chaque activité est présentée comme une sous-tâche, c'est-à-dire une nouvelle occasion de se préparer à accomplir l'activité suivante, et au-delà, l'activité face à la caméra, considérée comme la tâche finale, qui insuffle une intentionnalité collective et justifie chaque sous-tâche. C'est dans ce sens que nous parlons de projet filmique.

Une seconde activité de simulation, sans caméra, est proposée lors de la troisième séance consacrée au projet, le 10 juin 2014. Cette séance a lieu dans la même salle que la précédente et commence à nouveau par un moment de relaxation, suivi d'un rappel des activités et des événements de la séance précédente (deux activités ritualisées). Les participantes corrigent ensuite collectivement d'abord l'activité de PE, commencée le 3 juin, qu'elles ont dû terminer chez elles, puis une série d'exercices systématiques sur les pronoms compléments qu'elles ont aussi réalisés en dehors de la salle de classe. Après cela, elles regardent trois nouveaux tutoriels, de qualité très variable, qu'elles commentent. Ces visionnages ont pour objectif de sensibiliser les apprenantes à l'évaluation critique de ce type de vidéos ainsi que de valoriser, en même

temps, leur propre expertise. Ils donnent lieu à plusieurs échanges de pratiques en petit groupe. L'activité s'achève dans une transition vers l'activité de simulation. Nous présentons ici une séquence vidéo de 24 minutes et 36 secondes, découpée en une suite de tâches, qui donne à voir le déroulement chronologique de cette activité :

Préanalyse d'une longue séquence vidéo enregistrée lors de la séance du 10 juin 2014 Durée : 24 minutes 36 secondes			
Pré-activité de PO	1	00 : 00	Transition vers une activité de PO (« on va passer un peu à la pratique ») et cadrage de l'activité (lecture de la consigne écrite : « expliquer comment nettoyer un écran d'ordinateur »)
	2	00 : 28	Séquence d'échange de pratiques
	3	03 : 28	Cadrage de l'activité et négociation de la procédure
	4	04 : 08	Séquence d'échange de pratiques
	5	06 : 17	Cadrage de l'activité et visionnage de deux tutoriels
	6	12 : 12	Feedbacks et séquence d'échange de pratiques
Activité de production orale	7	16 : 30	Projection de l'activité de P0 (« on va s'entraîner un petit peu »), cadrage et invitation à la prise de parole
	8	16 : 50	Autosélection de P1 en demandant la parole et invitation à répondre
	9	16 : 59	Simulation de l'explication et étayage
	10	18 : 18	Feedback collectif
	11	18 : 53	Hétérosélection de P3 par F, simulation de l'explication et étayage
	12	20 : 04	Autosélection de P4 et feedback collectif
	13	20 : 15	Simulation de l'explication et étayage
	14	21 : 29	hétérosélection de P2 par P4 et feedback
	15	21 : 35	Simulation de l'explication et étayage
	16	22 : 16	feedback collectif
	17	23 : 18	Séquence d'échange de pratiques

	18	24 : 09	Transition vers une activité de production écrite qui consiste à mettre par écrit les énoncés qui ont émergés lors des simulations d'explication de procédure
--	----	---------	---

Tableau 17 : Préalanalyse de l'activité de simulation enregistrée le 10 juin 2014

Comme précédemment, l'activité de simulation, n'est pas une activité isolée mais une activité intégrée dans une progression didactique. Il est donc nécessaire de la considérer dans les circonstances sociales dans lesquelles elle s'enclasse. Cette seconde activité de simulation débute, comme la première, par une projection suivie de la formulation de la consigne comme on peut le voir dans le tableau ci-dessus et dans l'extrait suivant :

Extrait 40 : Projection de l'activité de simulation

Date : le 10 juin 2014			
Durée : 24 s			
EV S2 2 3 juin 47min21			
1	F	00 : 02	alors maintenant on va passer un peu à la pratique et on va travailler nous sur : l'oral hein/ . je vais vous laisser vous entraîner\ alors c'est plus comment nettoyer des vitres c'est/ qu'est-ce que je vous ai écrit/ comment. .
2	P4		(P4 cherche sur la feuille) nettoyer un écran d'ordinateur
3	F	00 : 24	voilà

Dans cet échange tripartite (IRE), P4 répond à la sollicitation de F en lisant une consigne écrite sur une feuille de route que l'enseignante a conçue avant la séance. L'activité orale est donc une activité préparée ; il s'agit cette fois d'expliquer « comment nettoyer un écran d'ordinateur ». La tâche orale est présentée par F comme « la pratique », elle est ainsi considérée comme la mise en application des éléments découverts dans les activités précédentes. Le terme renvoie davantage, dans ce contexte, à une compétence située, c'est-à-dire une expertise (De Fornel, 1990), qu'à la notion de pratique définie par Wenger (1998).

Les participantes ne s'engagent pas immédiatement dans la même dynamique de participation que précédemment mais commencent par négocier la procédure à utiliser. Elles essaient de trouver une « bonne » procédure pour réaliser une tâche moins habituelle, en partageant leurs expériences mais aussi en regardant plusieurs tutoriels sur *YouTube*. Cette activité préparatoire de l'activité de PO dure 17 minutes avant qu'une nouvelle projection de F réoriente le groupe vers l'activité de simulation.

P1 s'autodésigne, pour la première fois comme participante-experte et s'engage dans la simulation de l'explication. Chaque simulation va ensuite s'effectuer dans un tour de rôle guidé

par la disposition physique des apprenantes assises côte à côte. Un dictionnaire et d'autres objets passent d'une participante à l'autre au cours de l'activité :

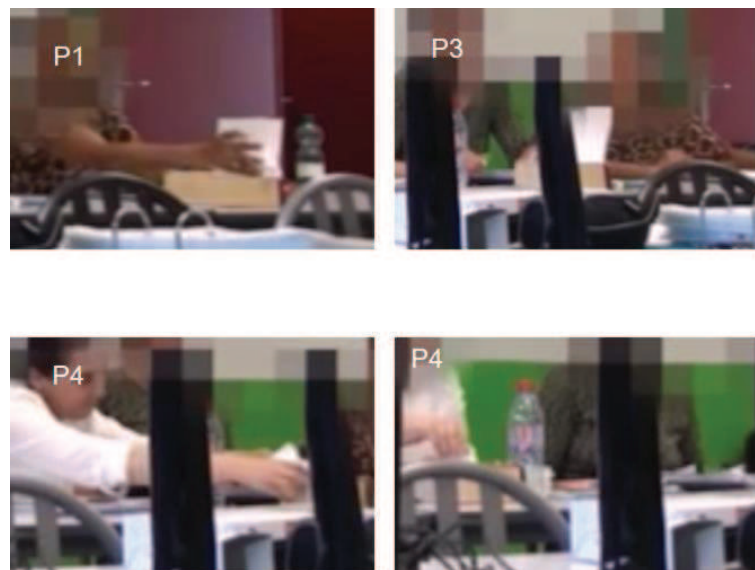


Figure 52 : L'objet artefact (un dictionnaire) au centre de la mise en scène

Chaque simulation est à nouveau accompagnée par des actions d'étayage de la part des pairs ou de la formatrice, et suivie de réactions et de commentaires (feedbacks). Quand les quatre salariées présentes ont chacune expliqué comment nettoyer un écran d'ordinateur, l'une après l'autre, l'activité se termine par un échange de pratiques et une transition vers l'activité suivante, qui est à nouveau une activité de PE qui consiste à mettre par écrit les énoncés qui ont émergés lors des simulations en les adaptant au cadre de l'écrit.


Dans notre corpus, ces activités de simulations orales se présentent donc comme de longues séquences (Traverso, 2012) qui commencent généralement par une projection de l'activité et se clôturent par une transition vers une autre activité. Lorsque nous découpons ces activités en séquences orientées vers une tâche, nous remarquons qu'elles sont constituées de séquences latérales (activités de remédiation, activité de préparation) formées par un ensemble d'actions visant à enrichir la réalisation de la tâche de façon générale et de séquences principales visant à l'accomplissement de la tâche de façon située, c'est-à-dire mise en œuvre dans son contexte (Conein, 1990 : 104). À l'intérieur de ce cadre, les apprenantes font à tour de rôle l'objet d'une focalisation de l'attention partagée marquée par des indices visuels fortement perceptibles comme le déplacement des corps ou la manipulation d'objets. Ces moments où l'attention se focalise sur une des apprenantes pendant une temporalité assez longue, de l'ordre

de plusieurs minutes, sont des épisodes que nous avons analysés dans une granularité assez fine, comme des séquences interactionnelles, et que nous présentons maintenant.


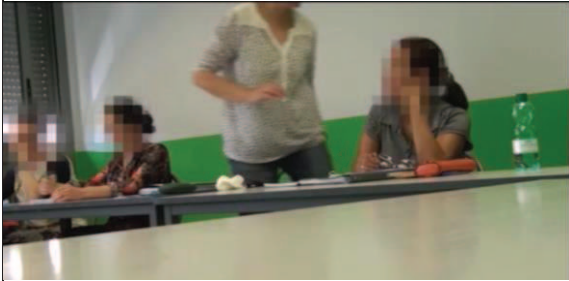
5.1.2. *Analyse de séquences de simulation d'une explication procédurale et d'actions situées*



Nous entendons ici rendre compte de la façon dont les participantes s'organisent pour accomplir cette activité collective focalisée. Il s'agit de montrer, en particulier, comment l'apprenant-expert « s'insère pour agir dans un environnement riche (qui change et que l'on peut modifier) en sachant utiliser les informations et sélectionner les ressources disponibles » (Conein, 1990 : 104). Dans le cadre de la première activité, le premier épisode orienté vers la tâche explicative est intéressant dans la mesure où chaque action semble amplifiée par l'absence de routine. L'extrait suivant présente cette première simulation :

Extrait 41 : Premier épisode d'une simulation d'explication de procédure face au groupe

Date : le 3 juin 2014			
Durée : 2 minutes et 24s			
EV S2 2 3juin 47min18/ PO SIM1 3juin			
1	F	19 : 17	alors on va s'entraîner un peu . . . 
2	P2		xxx (chuchotement)
3	P4		xxx (chuchotement)
4	F		(F écrit au tableau) voilà elle nous rappelle ce que nous avons appris à faire et ensuite elle remercie . . . donc on va essayer de faire la même chose maintenant . hein pour quelque chose qu'on sait presque tous faire hein euh nettoyer des vitres très sales . . il faut nettoyer des vitres très sales . qu'est-ce qu'on peut euh (bruit de moto) donc euh le début . . .
5	P3	20 : 04	ben bonjour
6	F		[comment vous bonjour

7	P3		ouais présenter
8	F		oui allez-y euh (prénom de P3)
9	P3	20 : 11	euh bonjour (P3 se redresse) je m'appelle (prénom) je vous euh je suis aide-ménagère
10	F		aide
11	P	20 : 19	(en groupe) aide à domicile
12	P3		aide à domicile euh : : je :: (rires) et je veux donne un astuce (rires)
13	F		oui et je
14	P3		et je vous donne un astuce
15	P2	20 : 33	[je vais vous donner xxx
16	P3		[JE VAIS vous donner un astuce pour nettoyer les vitres
17	F		voilà pour nettoyer les vitres très sales hein elles sont très sales hein ces vitres hein
18	P3	20 : 42	d'accord
19	F		voilà
20	P3		euh :
21	F		[après quelqu'un veut continuer/ . . donc là
22	P3	20 : 53	[je peux finir (lève son stylo) je peux finir
23	F		oui/
24	P3		(rires)
25	P5		vas-y (rires)
26	F		allez-y. allez-y allez-y
27	P3		alors vous prenez un seau d'eau (rires de P5) vous prenez
28	F	21 : 02	[alors y alors vous avez pour l'instant euh
29	P3		[ouais
30	F		vous avez pas montré l'objet de l'astuce

31	P3		eh ben : euh (geste iconique avec les mains) 
32	F		alors il faut dire alors voilà hein euh souvent euh vous avez des vitres euh qui sont très sales et vous savez pas comment faire
33	P2	21 : 18	ouais faut montrer la vitre
34	F		il faut montrer : la vitre
35	P3	21 : 22	ben j'arrive (P3 se lève) 
36	F		(rires) et il faut décrire le problème
37	P3		d'accord ben je vais essayer (rires) (P3 rit beaucoup, se déplace jusqu'à la fenêtre et attrape la poubelle qu'elle va tenir devant elle)
38	F		allez-y (rires)

39	P3	21 : 39	(rires) (F réoriente la caméra)  bonjour je m'appelle (prénom) et je vous présen je vous mont je (P3 se tourne vers le tableau) je-vais (se retourne)- vous- donner -une astuce pour nettoyer les vitres très très sales alors je prends un seau d'eau (elle montre la poubelle) simple un chiffon pour (rires) le jeter après (rires) je pose (pose la poubelle sur le bureau) je rince (elle fait semblant de tordre une éponge au-dessus de la poubelle) je nettoie bien (elle fait semblant de nettoyer la vitre) et je lave (ramène les mains vers la poubelle) et je renettoie (fait un geste près de la vitre) je change l'eau (pose les deux mains sur la poubelle) et après je prends un papier journal (geste iconique) et j'essuie avec (passe la main le long de la vitre) (puis fait un geste déictique vers la vitre) et voilà c'est propre . (attrape la poubelle et part vers la gauche) c'est bon/ (rires)
40	F	22 : 21	ok oui : merci au revoir (rires) à la fin elle remercie 
41	P3		ouais (rires) merci au revoir maintenant vous a savez pourquoi (rires)
42	F		ok super bon c'était super pour le début
43	P4		ouais
44	P3		ouais mais après
45	F		[qu'est-ce qu'elle aurait pu rajouter/
46	P3		j'étais perdue après
47	F		alors qu'est-ce qu'on conservera de ce qu'elle a dit et qu'est-ce qu'on peut rajouter/
48	P2	22 : 41	elle peut élargir sur autre chose

L'épisode dépasse les deux minutes, il représente donc une séquence interactionnelle relativement longue. L'ouverture de la séquence en (1), par une action verbale de F est en

quelque sorte une préface qui participe à faire la transition entre une activité de compréhension orale et une activité de production orale. En (4), F fait le lien entre ces deux activités en proposant aux apprenantes de « faire la même chose » et en rappelant la tâche instrumentale envisagée (nettoyer des vitres très sales). Ce lien est donc mis en évidence dans la formulation de la consigne et participe au changement de cadre. Les salariées sont invitées à s'appuyer sur le tutoriel qui vient d'être analysé pour effectuer maintenant une nouvelle tâche qui consiste à « expliquer comment nettoyer des vitres très sales ». Cette activité de simulation est présentée ici comme un *entraînement* (Goffman, 1991 [1974] : 69) à la tâche finale face à la caméra. F rappelle aussi que la tâche est une activité ordonnée (avec un début et une fin). À la fin du tour, elle sollicite l'engagement verbal des salariées en les interrogeant sur le premier acte verbal par lequel la tâche doit commencer. P3 s'autodésigne alors comme apprenante-experte en répondant en (5) avec beaucoup d'hésitation par une première action verbale de salutation. Alors que cette action n'a aucun sens, à ce moment-là dans le cadre social de la classe, elle est toutefois reconnue et validée en (6) par une reprise de F. Dans cet échange tripartite (IRE), l'acte verbal de l'apprenante (ici saluer) est attendu par l'enseignante. Nous voyons que P3 hésite car elle ne sait probablement pas si sa réponse correspond bien aux attentes de F. Ainsi, dès que celle-ci apporte une validation à son acte de salutation qui fait office d'acte d'autodésignation, elle s'engage davantage : en (9) elle salue à nouveau (« euh bonjour »), change de posture (elle se redresse) et se présente (« je m'appelle (prénom) je vous euh je suis aide-ménagère ») comme dans le schéma de l'activité précédente, qu'elle semble donc respecter. L'action de F a ainsi confirmé un changement de cadre dans lequel les actions de P3 (l'action de salutation « bonjour » et les suivantes) sont interprétées grâce à de nouvelles conventions de cadrage davantage normées que celles des échanges de pratiques en petit groupe. Elle marque une frontière entre le cadre social de la classe, présenté parfois comme un cadre primaire (Cicurel, 2002a) et un cadre modalisé proche de celui de la représentation. Dans ce cadre, de nombreuses marques d'hésitation ainsi que des réparations (en 10-11, en 13-15) suivies de reprises (en 12, en 16) indiquent que la protagoniste n'est plus tout à fait ce que Goffman appelle une *figure naturelle* c'est-à-dire « des corps vivants de chair et de sang » qui ont une identité propre et qui « parlent naturellement » (Goffman, 1991 [1974] : 516). Elle agit comme une *figure de scène* car même si ses propos sont toujours incarnés, « ils s'inscrivent dans une séquence d'activité qui, d'une part est un simulacre, et d'autre part, résulte d'un travail d'équipe » (Goffman, 1991 [1974] : 517). Dans ce cadre, le comportement verbal de l'expert se conforme aux attentes du groupe qui lui impose non seulement l'appropriation de normes syntaxiques et discursives mais aussi l'adoption d'une identité professionnelle renouvelée. Ce

travail d'équipe indique une grande porosité entre les cadres, typique des activités de répétition d'une représentation théâtrale ou d'une scène filmique par exemple. Ici, plusieurs participantes jouent en quelque sorte un rôle de metteur en scène en aidant la protagoniste à réaliser la tâche. Les actions de P3 sont guidées par les indications normatives, les incitations à l'action et les directions d'acteur proposées par la formatrice mais aussi par les pairs (P2 et P5).

Le passage du cadre social habituel au cadre secondaire modalisé, qui était jusque-là identifié par des actions verbales hésitantes, des rires, une intonation et un léger redressement corporel, se caractérise ensuite par un engagement corporel plus important marqué par des indices visuels moins équivoques comme une gestuelle iconique en (31) mais surtout par un déplacement de P3 en (35). En réaction aux actions étayantes de F et de P2, P3 se lève et vient près de la fenêtre en attrapant au passage la poubelle qu'elle tient ensuite devant elle. Cette relocalisation, devant le tableau, à la place de l'enseignante, permet de définir un territoire de la modalisation, et installe P3 dans le rôle d'experte de façon moins éphémère que lors des échanges de pratiques en petit groupe. Par ce déplacement elle crée un nouveau focus attentionnel partagé, en devenant visuellement accessible, sans effort corporel (sans torsion du corps) pour les autres participantes. F réoriente aussi la caméra de recherche vers P3 et place ainsi la protagoniste au centre de l'activité.

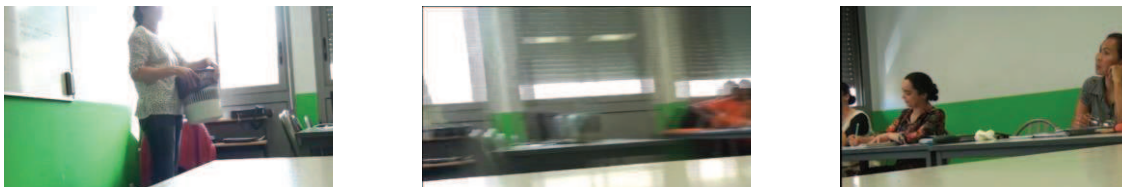


Figure 53 : Réorientation du cadre de la caméra

P3, une poubelle dans les mains, est au centre de l'attention des autres participantes qui la regardent sans lui parler. F est sur sa gauche et la regarde aussi s'engager en (39) dans un long monologue. Ce monologue montre que P3 prend, au début, pour modèle, l'activité accomplie par le tiers-expert dans le tutoriel visionné précédemment. Son tour d'action, précédé par une invitation à l'action (« allez-y ») de F, est donc une modalisation d'une autre modalisation. Elle rejoue en quelque sorte une activité qui était déjà jouée. Pendant ce tour, l'orientation du regard de P3 change souvent, et offre ainsi à l'observateur des indices de changements de cadre. Au début, elle regarde ses pairs et montre qu'elle s'adresse à

elles comme dans le cadre d'une représentation. Ensuite, son regard s'oriente vers le tableau pour lire un énoncé écrit lors de l'activité précédente, et se dirige à nouveau face au public constitué par les pairs (cf. fig. 54).

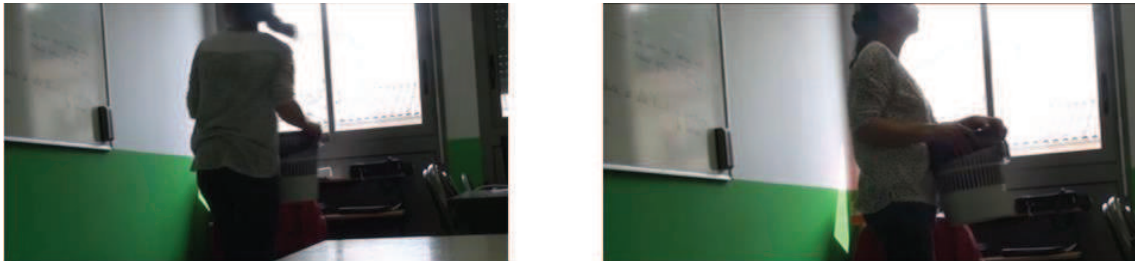


Figure 54 : body torque vers le tableau

Au fil du monologue, P3 réoriente occasionnellement son regard vers un espace d'activité situé entre elle et la fenêtre lorsque ses mains accomplissent des mouvements.



Figure 55 : Focalisation vers l'espace d'activité

Son attention se focalise donc, de manière alternative, sur les manipulations des objets impliqués dans la procédure et sur le public assis devant elle. À la fin de son tour, en revanche, P3 se tourne vers F et s'adresse à la formatrice (« c'est bon/ »), en lui demandant d'adopter un rôle d'évaluatrice, ce qui marque à nouveau un changement de cadre.

Pendant ce long tour d'action, P3 mobilise différentes ressources. Elle se retourne vers le tableau pour améliorer ses actions verbales en s'aidant de ce que la formatrice a écrit pendant l'activité de COd et reprend à son compte l'énoncé suivant « je vais vous donner une astuce » qu'elle scande plus lentement. Elle accompagne ensuite son action verbale (« je prends un seau ») par une action de monstration de la poubelle, qui prend alors, un sens référentiel construit par cette double action. L'objet sera utilisé comme un objet artefact remplaçant un seau dans toutes les autres simulations accomplies pendant cette séance. Ensuite, elle réalise un

ensemble de mouvements des mains et du corps qui donnent un grand nombre d'indices visuels sur la façon dont la tâche est réalisée.

La fin du monologue est annoncée par une réorientation du regard de P3 vers F, accompagné d'une question qui lui est donc adressée (« c'est bon/ »). Elle est immédiatement suivie par un déplacement et des rires de P3 qui montrent son état émotionnel. Ces marques indiquent une sortie de cadre. Le monologue est suivi par un feedback de F alors que P3 abandonne le territoire de la modalisation. Ce changement est à nouveau perceptible (en 41) dans la reprise de P3 entrecoupée de rires. L'interprétation de ce départ un peu précipité et de ces rires sont assez délicats, nous pouvons tout au plus avancer qu'ils sont le signe d'une certaine gêne. Lors de cette première activité de simulation, de nombreuses marques d'émotions sont perceptibles dans les échanges, en particulier lorsque l'apprenante-experte passe d'un cadre à l'autre. Plusieurs participantes rient à ce moment-là et nous voyons, dans cet extrait, que l'activité n'est pas perçue comme tout à fait sérieuse :

Extrait 42 : Cadrage ludique de l'activité de simulation

Date : le 3 juin 2014			
Durée : 14s			
EV S2 2 3juin 47min18/ PO SIM1 3juin			
1	F	34 : 41	ok donc euh voilà alors euh (prénom de P5) tiens vous allez nous expliquer comment faire euh pour nettoyer une vitre
2	P5		xxx
3	F		oui si vous voulez oui (P5 se lève)
4	P3	34 : 54	on s'amuse hein
5	P5		xxx


Le cadre d'expérience d'une « première fois » en train de s'accomplir relève de l'exceptionnel, et casse une certaine routine interactionnelle. Il présente ainsi des caractéristiques, comme des hésitations ou des émotions fortes, qui s'atténuent au fil des passages devant le groupe ou devant la caméra. Néanmoins, dans cette activité, les actions accomplies par les salariées ne sont pas considérées comme tout à fait réelles. En effet, l'apprenant-expert qui se lève et se met en scène fait semblant de nettoyer les vitres. En revanche, sa mise en scène est bien réelle et il explique réellement par des actions verbales la procédure qu'il est aussi en train d'effectuer grâce à un ordonnancement de gestes mimétiques. L'activité est modalisée et s'apparente à ce que Goffman appelle des *réitérations techniques* :

Elles consistent en séquences d'activité exécutées en dehors de leur contexte ordinaire pour des raisons pratiques explicitement différentes de celles qui président à la véritable exécution et en sachant pertinemment que les conséquences ne sont pas les mêmes. (Goffman, 1991 [1974] : 68)

Pendant ces épisodes les autres participantes regardent la protagoniste mais accomplissent également de nombreuses actions qui participent à l'amélioration de son activité comme nous l'avons vu au début de l'épisode précédent. Les extraits qui suivent illustrent encore davantage ces actions qui sont à la frontière des deux cadres.

Dans celui-ci, P5 qui vient d'être désignée par F comme protagoniste de l'activité de simulation, prépare sa représentation face au groupe. Avant de commencer, et contrairement à P3, elle prend le temps de rassembler quelques objets qui vont remplacer les objets impliqués dans la procédure réalisée habituellement dans un cadre primaire aménagé. L'analyse des actions situées montre que le cadre se co-construit dans l'action :

Extrait 43 : Co-construction du cadre modalisé

Date : le 3 juin 2014			
Durée : 3 s			
EV S2 2 3juin 47min18/ PO SIM1 3juin			
1	P5	35 : 18	ça c'est du vinaigre (P5 attrape la bouteille d'eau de P2)
			
2	P2		oui
3	F	35 : 21	voilà

En (1), P5 se penche et saisit la bouteille d'eau appartenant à P2 qui est disposée devant elle. Elle accompagne son action haptique (dans laquelle sa main devient instrument) par une action verbale référentielle qui met en relation l'objet saisi avec son énoncé (« ça c'est le vinaigre »). Par cet enchaînement d'actions multimodales, elle construit une réalité matérielle

subjective mais qui se trouve néanmoins être partagée par P2 en (2) et par F en (3) qui reconnaissent cette transformation. Cette construction nécessite ainsi la coopération des autres participantes. Ainsi, dans ce cadre, la saisie d'objets (poubelle, papier, bouteille d'eau), dont la forme ergonomique rappelle celle de l'instrument utilisé dans un cadre primaire, participe à la construction de la référence dans l'action et la parole-en-interaction (Mondada, 2005 : 80). Cette construction multimodale et interactionnelle permet ensuite d'utiliser ces objets artefacts comme de « vrais » objets (seau, torchon, vinaigre) dans des actions manuelles précises (rincer, essuyer, essorer) qui accompagnent les actions verbales dans ce cadre modalisé. Cette co-construction participe donc à la configuration de la situation et montre que « les propriétés de l'espace sont à la fois rendues pertinentes par les acteurs et exploitées pour l'organisation de leur conduite- d'une manière qui est ajustée aux caractéristiques de l'espace tout en intervenant activement sur elles pour les agencer » (Mondada, 2005 : 95-96). L'apprenant-expert adapte donc en permanence ses actions multimodales à l'espace et à son aménagement. Chaque objet propose des affordances que ces mêmes actions révèlent.

Dans cet extrait, P5 est cette fois engagée dans la simulation de la tâche face au groupe et explique comment elle nettoie des vitres :

Extrait 44 : Actions d'étayage et co-construction de l'activité

Date : le 3 juin 2014			
Durée : 47 s			
EV S2 2 3juin 47min18/ PO SIM1 3juin			
1	P5	36 : 33	je rince le torchon et je refais la même euh euh
2	P3		chose
3	P2		manière euh
4	P5		de la même manière
5	F		le même geste
6	P2		le même geste
7	P5		la même geste jusque ça sera propre
8	P4	36 : 44	après tu passes avec les journaux le journaux
9	P2		c'est son travail (rires)
10	P5	36 : 52	après on prend des journaux [#1] . . [#2] . qu'on utilise pa :s après une fois qu'on les a lus on les jette on peut les utiliser . et ça nettoie très bien [#3]

11	P2		oh (rires)
12	P5		on prend les journaux et on frotte bien jusque ça sera. .
13	P3		sec
14	P5		[sec. . . après on a des vitres brillantes
15	P4		[brilxxx
16	F	37 : 20	et donc on finit [#4] par euh : elle élargit l'astuce

Au début de l'extrait P5 réalise en même temps une action verbale et une action instrumentale mimétique avec sa main (elle fait semblant de rincer le torchon). Son hésitation à la fin de son tour est alors l'occasion pour P3 et P2 d'intervenir en complétant, par des actions verbales, son énoncé inachevé. L'aide de P2 est alors acceptée par P5 en (4) et complétée par celle de F qui propose un autre terme. Le terme est repris en (6) par P2 et en (7) par P5 qui poursuit son explication. En (8), P4 lui donne une direction d'action à laquelle réagit P2, qui se tourne vers elle, tape légèrement son dos et indique par une action verbale qu'elle interprète cette action comme une sous-modalisation (Goffman, 1991 [1974] : 352) engendrant par là une légère rupture de cadre. Cette réaction signale avec humour une intrusion trop grande de P4 dans le cadre réservé à P5. Par son action en (10), P5 suit néanmoins l'orientation proposée par P4 et réalise dans le même tour des actions multimodales en collaboration avec P2. Juste après, pendant la première action verbale de P5 (« on prend des journaux »), P2 glisse la main dans son sac (#1), sort un mouchoir en papier et le lui tend (#2). P5 le saisit, se retourne vers F et intègre l'objet à son activité cadrée.



Figure 56 : Le don d'objet comme étayage

Cette action réalisée sans parole est perceptible dans le flux sonore des activités par une courte pause, alors que P2 aide bien P5 à élaborer son explication de façon multimodale. Quelques secondes après, P2 montre, en tendant le bras vers P5 (#3), qu'elle veut récupérer son mouchoir. P5 ignore volontairement son geste, ce qui provoque le rire de ses pairs (P2, P4, P3 et P1), et poursuit de façon multimodale son explication en faisant semblant de nettoyer la vitre avec le mouchoir en papier donné par P2. Quand cette action instrumentale est terminée, elle tend l'objet-artefact à P2 qui l'attrape (#4) et le range dans son sac.



Figure 57 : Don d'objet accompli sans action verbale

Cette analyse relativement fine de ce qu'il se passe pendant l'activité de simulation révèle une grande porosité entre les deux cadres et une large collaboration dans la mise en place de conventions de cadrage partagées. L'agencement dynamique de l'environnement est une construction collective qui participe à une redéfinition permanente du contexte dans lequel s'insère les actions des protagonistes qui sont au centre du focus attentionnel partagé.

Le don d'objet, au cours de ces simulations, est un phénomène qui se répète. L'objet, visuellement accessible dans la salle de classe, remplace par sa forme et sa texture, l'instrument de l'expert. Ces instruments sont familiers aux membres d'une même communauté de pratique et les objets accessibles vont donc constituer un artefact qui soutient les actions de la protagoniste. Le rôle de l'objet se co-construit dans l'action. Ainsi, par exemple, on retrouve ce phénomène, lors de la performance de P4 (cf. fig.58).



Celle-ci est venue se placer au centre de l'attention, juste après le retour de P5 à sa place habituelle. Dès qu'elle s'engage dans l'activité de simulation, une de ses pairs (P3), attrape un mouchoir et le lui tend au moment où elle se présente (« bonjour je suis aide à domicile euh aujourd'hui je vais vous montrer comment faire pour euh »). P4 attrape l'objet artefact et l'utilise comme un chiffon pour nettoyer les vitres. L'interaction entre P4 et P3 est uniquement non verbale, mais par son don, P3 montre son engagement dans l'activité et son empathie.

Cet extrait illustre à nouveau la porosité des cadres qui implique le basculement fréquent d'un cadre à l'autre et le recadrage nécessaire de l'activité par un des participants, généralement par la formatrice. P1 vient d'expliquer à son tour comment nettoyer des vitres face au groupe et propose d'autres usages pour le vinaigre blanc :

Extrait 45 : Vulnérabilité du cadre de la simulation

Date : le 3 juin 2014			
Durée : 59 s			
EV S2 2 3juin 47min18/ PO SIM1 3juin			
1	P1	44 : 51	ah : : le vinaigre ou : euh il faut euh nettoyer dans le frigo : ou dans le : euh baignoire ou lavabo ou évier oui ou euh dans les cheveux aussi hein pour les cheveux aussi avant vous rincez
2	P2		[après
3	P1		euh à la fin
4	P2		[à la fin
5	P1		vous mélangez avec de l'eau froide
6	P2		[froide

7	P1		après vous rincez avec les cheveux
8	P2	45 : 28	ça brille
9	P1		après xxx
10	P5		xxxx froide/
11	P1		OUI à la fin
12	P2		VOilà tout le calcaire l'eau y va l'enlever
13	P1		[oui
14	P4		que de l'eau
15	F		et on entend personne xxx
16	P?		[xxxxxxxxxxxxxxxx
17	F		et regardez/ vous entendez les spectateurs qui parlent vous/
18	P	45 : 45	(rires)
19	P1	45 : 47	le vinaigre euh blanc ou une cuillère le vinaigre mélangée avec une bouteille de l'eau après vous rincez avec les cheveux

Après un tour de parole assez long ponctué par plusieurs hésitations en (1), de nombreuses actions verbales perturbent progressivement la représentation de P1. Les chevauchements et les reprises des actions de P1 par celles de P2 suscitent dès le deuxième tour quelques signes discrets indiquant une gêne dans l'engagement verbal de P1 mais c'est surtout à partir du dixième tour, lorsque P5 prend le rôle de participante favorisante en se tournant vers P2 et en lui demandant des précisions sur la procédure présentée par P1, que le cadre secondaire voit ses frontières présenter certaines vulnérabilités. En effet, le cadre d'expérience de P1 bascule alors dans celui des échanges de pratique en petit groupe et la protagoniste principale du cadre de la simulation abandonne son rôle d'experte au profit de P2 en (12). Cette transformation est dénoncée par F en (15) qui recadre l'activité en rappelant une erreur dans la situation de communication qui est en train de se rejouer (« et regardez vous entendez les spectateurs qui parlent vous »). Cette action de recadrage amenée avec humour, suscite plusieurs rires et permet à P1 de reprendre sa représentation à l'endroit où elle a été interrompue.

Lors de la séance suivante, le 10 juin, la formatrice propose à nouveau une activité de simulation dans laquelle les salariées endossent, chacune à leur tour, dans une temporalité relativement longue, un rôle d'experte en expliquant face au groupe une procédure. L'activité a lieu dans la même salle et la disposition des participantes est légèrement différente :

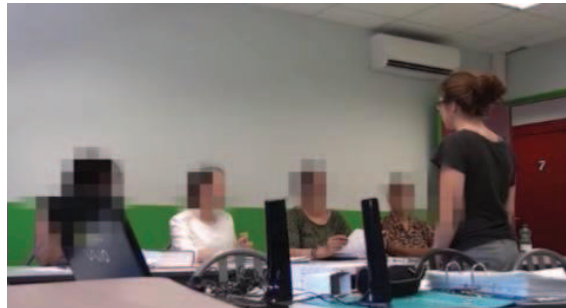

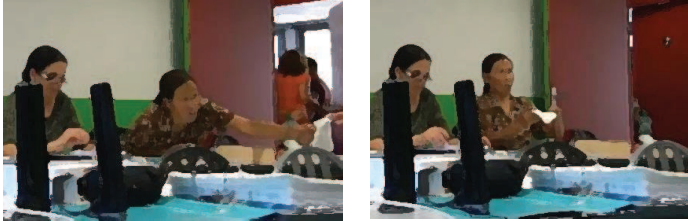



Figure 59 : Disposition des participantes le 10 juin 2014

Elles doivent cette fois expliquer comment nettoyer un écran d'ordinateur. Cet extrait rend compte de la construction collective et multimodale du cadre de la modalisation.

Extrait 46 : Construction collective et multimodale du cadre de l'activité

Date : le 10 juin 2014			
Durée :			
PO SIM2 10juin P1 P3 P4 P2 24min06			
1	F	16 : 31	alors on va s'entraîner une ptit peu/ chacune votre tour donc comment quelles sont les étapes/ comment vous commenceriez pour expliquer à comment nettoyer un écran d'ordinateur
2	P3		bonjour
3	F		qui c'est qui veut essayer de commencer/ . vous voulez qu'on ferme/
4	P2		bonjour :
5	P1		rires
6	F		oui/
7	P3		non
8	P1		bon
9	P4		i fait chaud
10	F		ouais i fait chaud
11	P1		bon je je commence (rires)

12	F		allez-y
13	P1	17 : 00	salut je m'appelle (prénom) pou au :: aujourd'hui euh je je je vais vous donnez une astuce une astuce
14	P3		astuce
15	P1		une astuce pour nettoyer le grand euh ordinateur euh vous pranez tu pranez le chiffon euh le chiffon propre o chiffon euh spécial (gestes de battement)
16	F	17 : 28	alors un chiffon propre (F se déplace vers son sac)
17	P1		ouais ...
18	P1		<p>(F revient vers P1, lui tend un essui-lunettes)</p>  <p>(Rires) (P1 l'attrape et le plie)</p>  <p>un chiffon propre un chiffon spécial (P1 rapproche le dictionnaire, l'ouvre)</p>  <p>vous nettoyer en premier là : d'abord au bord le bord c'est ça/</p>
19	P4	17 : 52	mmm
20	P1		le bord et au milieu puis monte descends monte descends monte descends monte descends et à la fin vous tournez encore tournez chiffon encore (tourne le chiffon) voilà c'est parfait c'est propre je vous merci (rires) au revoir à la prochaine fois (rires) (P1 lâche le dictionnaire, pose le chiffon)
21	F	18 : 19	très bien super

En (1), F ouvre l'épisode par une projection de l'activité qu'elle présente à nouveau comme un entraînement préparant à la réalisation de la tâche finale qui comporte plusieurs étapes. Elle sollicite l'engagement des participantes et plusieurs d'entre elles s'autodésignent en répondant à la question et en ouvrant en même temps le cadre modalisé d'une explication de

procédure présentée dans les tutoriels diffusés sur *YouTube* (« bonjour »). F, qui a vu que P1 se préparait à intervenir en affichant des indices d'émotion (rires, légers mouvements du corps), et qui veille à l'équité du temps de parole lors de chaque séance, ignore la réponse de P3 puis celle de P2 (deux participantes qui se positionnent souvent en tant qu'expertes) et valide la demande d'intervention de P1 en l'invitant à l'action en (12). P1 réalise alors une première action verbale (saluer) dont l'énoncé est une variation des énoncés précédents (« salut ») et ouvre ainsi le cadre de la représentation. Elle poursuit son tour d'action en se présentant et en annonçant son intention avec plusieurs marques d'hésitation, sans toutefois être interrompue. Elle demande en fin de tour par une modification de son intonation et l'orientation de son regard l'aide de P3 qui la lui donne. Elle accepte en (15) cette aide par une reprise du terme, ce qui permet d'achever l'énoncé qu'elle avait commencé dans le tour précédent. Puis, elle s'engage dans l'explication de la procédure proprement dite. Sa première action verbale est reprise dans le tour suivant en (16) par F, qui par cette action, doublée d'un déplacement vers son sac, valide l'action de P1 qui est alors confirmée dans le rôle d'experte. P1 bénéficie ainsi de la coopération de P3 puis de celle de F tandis que les deux autres participantes ont réorienté leur regard vers elle. F revient vers P1 et lui tend un essui-lunettes qu'elle attrape. P1 poursuit alors son explication verbale par une reprise du terme référent l'objet solution, c'est-à-dire l'instrument (« le chiffon propre ») impliqué dans la procédure réelle, et intègre l'objet artefact dans sa mise en scène. Elle manipule cet objet comme si c'était un véritable chiffon et le frotte contre le dictionnaire qui était posé devant elle et qu'elle a ouvert. Cet objet artefact fait maintenant office d'ordinateur grâce à la chorégraphie gestuelle dans laquelle il est impliqué. Cet ensemble de mouvements, par son caractère iconique, offre aux différents observateurs la possibilité de percevoir visuellement l'activité corporelle réalisée par P1. Le plan de travail, sur lequel est posé l'objet-artefact est au centre du focus de l'attention partagée et chaque mouvement de la main de P1, par sa disposition précise sur l'objet, démontre une expertise incarnée acquise par l'expérience. P1 accompagne cette gestuelle par des actions verbales qu'elle rejoue dans ce cadre. Certaines de ces actions sont empruntées aux tiers-experts des tutoriels vidéo, d'autres aux autres membres de la communauté de pratique alors que d'autres sont des actions ritualisées. En (21), ses actions verbales sont ponctuées par des rires qui sont des indices de changement de cadre et la fin de son engagement verbal coïncide avec l'abandon des différents objets artefacts sur la table devant elle. Pendant toute son intervention, qui dure plus d'une minute, P1 a dirigé l'orientation de son regard, de façon alternative, vers un lieu indéfini (regard dans le vide), vers la formatrice, vers ses pairs et vers l'espace situé devant elle et aménagé avec

les objets artefacts manipulés. Il semble donc que son attention se portait alternativement sur ses actions verbales, sur la formatrice, sur ses pairs et sur son plan de travail.

Cette activité, dans laquelle un apprenant se place au centre de l'attention partagée, dans un cadre modalisé, pour expliquer une procédure, présente certes quelques différences avec l'activité d'interaction orale d'échange de pratique (cf. 4.1.) mais partage aussi de fortes similitudes. Dans cette activité de simulation, le groupe place d'emblée le protagoniste de l'explication dans un rôle d'expert. Par son engagement corporel plus important, il se rend visuellement disponible et place son engagement sous le contrôle des autres participants. Il agit ainsi dans un cadre, qui le protège partiellement des intrusions de ses pairs ou de la formatrice. La collaboration des autres participantes, qui se manifeste par des actions multimodales (aide lexicale, don d'objet, etc.) donne une légitimité à sa mise en scène qu'il peut ainsi inscrire dans une temporalité plus longue. La construction du cadre de l'expérience dans ce contexte de formation ne repose donc pas sur une représentation mentale et subjective de la réalité mais elle implique la collaboration de tous les participants et s'inscrit dans des modifications de l'environnement perceptibles par les sens.

5.2. Expliquer une procédure face à la caméra : structuration des activités et analyse des cadres de l'expérience

Les échanges que nous avons analysés dans cette section sont constitutifs de ce que nous avons appelé une activité de tournage (*shooting*). Ils sont extraits de deux longues séquences vidéo, enregistrées à quatre mois d'intervalle, le 17 juin et le 14 octobre 2014. Ces séquences, proposées en annexes, montrent les mêmes participantes en train de préparer leur passage individuel face à la caméra puis en train d'expliquer chacune à leur tour une procédure dans cet environnement instrumenté, sous le regard de leurs pairs. Ce type d'activité n'est pas mentionné dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001 : 47) et pourrait s'apparenter à une activité de simulation orale. Néanmoins, il apparaît que pour les participantes expliquer une procédure face au groupe et expliquer une procédure face à une caméra sont bien deux expériences différentes. Cette activité présente donc des spécificités qu'une analyse de la transformation des cadres nous a permis de rendre compte.

5.2.1. *Structuration des activités de tournage*

La première activité de tournage (*shooting*) est identifiée lors de la séance du 17 juin, trois semaines après la présentation du projet et a lieu dans la même salle de formation que la dernière activité de simulation. Cette séance débute, comme les précédentes, par un moment de relaxation, et un rappel des activités ou des événements de la dernière séance. Les participantes regardent ensuite un tutoriel, un peu plus long, dans lequel un tiers-expert explique comment « déboucher son lavabo sans produits chimiques ». Elles échangent sur son contenu et ont pour tâche de relever les énoncés et de les associer à une des huit actions qu'elles avaient identifiées le 3 juin (saluer, se présenter, etc.). Elles regardent et écoutent donc plusieurs fois le document vidéo et complètent un tableau. Les énoncés relevés par les salariées sont aussi écrits au tableau par la formatrice. Elles constatent que toutes les actions ne sont pas réalisées par ce tiers-expert et qu'il existe donc des variations dans le schéma discursif. Elles écoutent ensuite plusieurs fois les différentes étapes de l'explication avec des pauses et relèvent des connecteurs logiques (« des mots qui montrent qu'une étape commence et/ou finit ») comme « d'abord », « ensuite », « à partir de là », « après », « et puis ». L'activité de COd se termine par une transition vers la première activité de tournage.

Pendant cette activité les participantes vont réaliser, dans la salle de classe, quatre tutoriels pour expliquer des procédures de leur choix. Cette activité correspond à une très longue séquence interactionnelle qui dure presque une heure et que nous avons découpée, de façon chronologique, en plusieurs micro-tâches que nous présentons dans le tableau suivant :

Préanalyse d'une longue séquence vidéo enregistrée le 17 juin 2014				
Durée : 59 minutes et 53 secondes				
Activité de production orale	1	00 : 00	Fin d'une activité de compréhension orale détaillée et transition vers une activité de tournage	
	2	00 : 10	Gestion du temps et formulation de la consigne (« on va essayer de s'entraîner un petit peu à réaliser nos court-métrages »)	
	3	00 : 23	Gestion du matériel (l'appareil photo) et reformulation de la consigne (« on va essayer de se filmer en train d'expliquer quelque chose »)	
	4	00 : 42	Localisation d'un espace d'activité et négociation d'une liste d'objets nécessaires à son accomplissement	
	5	01 : 14	Négociation d'un report de l'activité par P4 (séquence latérale)	
	6	02 : 10	Suite de la négociation de la liste d'objets et sortie de F	
	7	02 : 20	Projection de l'activité de tournage/ justification de la demande du report d'activité, diagnostic de santé et échange de procédures	
	8	04 : 17	Retour de F, distribution et négociation du matériel	Déplacement de P2 vers l'espace d'activité et aménagement de l'espace
	9	04 : 39		
	10	06 : 20	Négociation de l'activité par P4	
	11	06 : 39	Sortie de F et déplacement de P4 vers un autre espace d'activité	
	12	06 : 51	Négociation du plan de la procédure (la recette)	Retour de F et aménagement des espaces
	13	07 : 17		
	14	08 : 05	Négociation du cadrage filmique	
	15	09 : 06	Cadrage de l'activité (formulation de la consigne, gestion des participantes) et répétition de l'explication (P2)	
	16	09 : 28	Interruption de F et cadrage de l'activité (invitation à la prise de notes dans un but de réparation)	
	17	09 : 47	Reprise de la répétition de l'explication et étayage	
	18	12 : 32	Applaudissements et feedback collectif (P4 remarque une incohérence entre ce qui est annoncé et ce qui est fait)	
	19	14 : 12	Cadrage de l'activité (« ceux qui vont regarder, s'il y a des gens qui regardent, imaginons »)	

20	15 : 47	Déplacement de F vers la caméra, invitation à l'action et négociation de l'activité	
21	15 : 57	Cadrage filmique et invitation à l'action	
22	16 : 37	Invitation à l'action et prise de vue de l'explication (P2)	
23	19 : 16	Déplacement de F vers l'appareil et déplacement de P2 vers son bureau	
24	19 : 20	Feedback collectif, gestion des enregistrements par F, retour de P2 vers l'espace d'activité et rangement (« quand on filme si c'est pas branché »)	
25	20 : 58	Déplacement de P2 vers son bureau, gestion des enregistrements par F et attente des salariées	
26	21 : 22	Cadrage de l'activité	
27	21 : 50	Invitation à l'action, autosélection de P4, déplacement vers un espace d'activité et négociation de l'aménagement de l'espace	
28	22 : 58	Cadrage filmique	
29	23 : 40	Invitation à l'action et répétition de l'explication (P4)	
30	25 : 15	Fin de la répétition et feedback collectif	
31	27 : 02	Gestion du matériel et invitation à l'action	
32	27 : 40	Invitation à l'action et prise de vue de l'explication (P4)	
33	29 : 22	Fin de la prise de vue et arrêt de la caméra par F	
34	29 : 25	Feedback collectif (enthousiasme des salariées)	
35	29 : 54	Invitation à l'action, hétérosélection de P3, négociation de l'espace d'activité, déplacement de P3 (sortie de la salle)	
36	30 : 40	Cadrage filmique et négociation de l'espace d'activité (le problème est dû au fait d'agir dans un espace assez réduit)	
37	31 : 53		Retour de P3 et aménagement de l'espace de l'activité
38	32 : 54	Cadrage filmique et déplacement de P4	
39	33 : 12	Invitation à l'action, répétition de l'explication (P3) et étayage	
40	35 : 33	Feedback collectif et réparation différée	
41	39 : 27	Invitation à l'action, réparation d'une autosélection de P1 et étayage	
42	39 : 48	Invitation à l'action et prise de vue de l'explication (P3)	
43	41 : 42	Déplacement de P4 et arrêt de la caméra	


44	41 : 45	Feedback collectif, autoréparation différée et réparation différée
45	42 : 27	Hétérosélection et déplacement de P1
46	42 : 30	Négociation de l'espace d'activité et réaménagement de la salle
47	42 : 57	Négociation du cadrage filmique et réaménagement de la salle
48	44 : 06	Invitation à l'action, répétition de l'explication (P1) et étayage
49	45 : 56	Fin de la simulation, feedback et négociation du cadrage filmique
50	46 : 40	Invitation à l'action, réparation différée et étayage
51	47 : 59	Invitation à l'action, prise de vue de l'explication (P1) et étayage
52	48 : 31	Interruption, arrêt de la caméra et étayage
53	49 : 31	Invitation à l'action, prise de vue de l'explication (P1) et étayage
54	51 : 27	Fin de la simulation, arrêt de la caméra et feedback collectif
55	53 : 36	Feedback collectif sur l'activité de tournage (« c'est rigolo »), projection de la séance suivante et échanges sur la relation entre identité et réflexivité
56	56 : 25	Rangement de la salle et départ des participantes



Tableau 18 : Préanalyse de l'activité de tournage du 17 juin 2014

Cette séquence vidéo débute à nouveau par une projection de l'activité (« on va essayer de s'entraîner un petit peu à réaliser nos court-métrages ») et présente une plus grande complexité que les séquences de simulation. Un des principaux problèmes, pour les participantes, concerne ici la gestion des nombreux objets (un appareil photo, des bureaux, une planche à repasser, un ordinateur, etc.) dont certains sont introduits dans la classe pour la première fois. Les micro-tâches identifiées ont aussi un caractère moins linéaire que dans l'activité de simulation c'est-à-dire que parfois de nombreuses actions ont lieu en même temps et des configurations de cadres se créent et se défont continuellement. On constate, en effet, de nombreux schismes (Jouin-Chardon & al., 2010 : 61), qui sont des scissions du cadre principal en plusieurs cadres de participation secondaires. Ce phénomène est souvent constaté lors des activités de groupe, et pose quelques problèmes à l'observateur, qui dans ces moments, n'a plus la possibilité de saisir tout ce qui se passe.

La préparation de la première prise de vue est assez longue car elle dure un peu plus de 15 minutes. Il s'agit de s'organiser pour expliquer une astuce face à la caméra, et donc de réaliser une activité qui n'est pas habituelle pour les participantes. La formatrice est préoccupée par la gestion du temps et du matériel et une des participantes (P4) demande à reporter son passage devant la caméra à la séance suivante. Cette demande, inhabituelle, donne lieu à une courte négociation, au cours de laquelle F encourage P4 qui accepte finalement de participer. La mise en place de l'activité ne ressemble pas à celle des activités de simulation (cf. 5.1.). La formatrice doit gérer plusieurs tâches, en peu de temps et parfois simultanément. Certaines de ces tâches, comme la gestion du temps, la formulation des consignes ou le cadrage de l'activité, sont habituelles et correspondent à des actions déjà décrites dans de précédentes recherches (Mondada, 1995 ; Cicurel, 2011b). D'autres, en revanche sont plutôt inédites et ont rarement été étudiées dans ce contexte ; il s'agit par exemple de la négociation du report de l'activité, de la négociation d'une liste d'objets nécessaires à la réalisation de l'activité, de la négociation de l'espace de l'activité ou de la négociation du cadrage filmique. Toutes ces tâches, dans lesquelles sont impliquées non seulement la formatrice mais aussi les autres participantes, sont des occasions d'échanges qui participent à l'appropriation de la langue cible comme on peut le voir dans l'extrait suivant. La formatrice, qui est allée chercher des objets dans l'appartement pédagogique à la demande des salariées, revient dans la salle et négocie la répartition de ce matériel avec elles :

Extrait 47 : Négociation du matériel pour les prises de vue

Date : le 17 juin 2014			
Durée : 14s			
PO TF1 17juin P2 P4 P3 P1 59min47			
1	F	14 : 33	euh qui a besoin de quoi/ 
2	P1		moi le chiffon s'il vous plait
3	P4		[euh les deux chiffons
4	F		juste un chiffon/

5	P1		voilà juste un chiffon
6	P4		moi les deux
7	P3		du vinaigre  (F donne le chiffon à P1 et P2 se déplace vers son espace de tournage où F a installé une chemise, un fer et une planche à repasser)
8	P4		de l'eau on peut utiliser je sais pas
9	F		non pas celle-là 

En (1), la question de F, clairement focalisé sur le sens (« meaning and fluency », Seedhouse, 1997), donne aux participantes l'occasion d'agir de façon non-prédéterminée. Les réponses en (2), (3), (7) et (8) ne sont pas forcément attendues par F et la structure de la conversation repose sur un ordonnancement de questions et de réponses même si, en groupe, il est fréquent qu'à une question succède plusieurs réponses qui tantôt se chevauchent (Sacks, 1992 : 309-310 ; Schegloff, 1995 : 32). Les participantes mettent ainsi à l'épreuve leur compétence située dans des actions verbales dont la réussite aura un impact sur la suite des événements. Dans ces échanges, le matériel (ici un chiffon, une bouteille) est à la fois un objet de discours et un objet d'actions non verbales comme la monstration (1), le don (7) ou la désignation (9), souvent associée au geste de pointage. Ces actions non verbales sont néanmoins coordonnées à des actions verbales et peuvent donc être ici, dans ce contexte, considérée comme des actions co-verbales qui les précèdent ou qui leur succèdent. Ainsi, l'action de F qui se dirige vers P1 et lui donne un chiffon en (7) est une réaction à la réponse de P1 en (5). Cette réaction

de don est reliée à (5) par le principe de dépendance conditionnelle qui implique qu'une action rend pertinente et attendue la suivante. L'action de F valide de façon pratique l'action verbale de P1. Dans ce cadre dynamique des échanges situés, fortement indexés à l'agencement de l'espace, les objets sont ainsi des éléments structurants de la situation et les interactions verbales comme pratiques langagières situées visent à la transformation de cette situation. Les actions de P1 et de F se coordonnent donc en fonction d'enjeux praxéologiques complexes. Dans ces négociations, F, qui a un rôle d'accessoiriste au service des autres participantes agit en fonction de leurs actions verbales. Ces nombreuses négociations (lieu de tournage, accessoires, cadrage, etc.) qui précèdent chaque prise de vue sont des occasions d'appropriation dans lesquelles la précision lexicale a une grande importance. L'expert a en effet besoin d'un matériel spécifique pour accomplir sa tâche et ce matériel est ici fondamental dans la mise en scène face à la caméra. L'activité de tournage d'une explication de procédure se présente ainsi comme une activité collective fortement structurée par les objets.

Après la mise en place de l'activité, on constate une certaine régularité dans l'enchaînement des tâches. Les participantes s'engagent d'abord dans la négociation d'un espace d'activité, c'est-à-dire un endroit dans la salle de classe où la protagoniste va installer son matériel et expliquer la procédure. Cet endroit est négocié en fonction de son aménagement et en fonction des possibilités de prise de vue. La gestion de l'espace de la salle se présente alors souvent comme un problème que les participantes, et en particulier la formatrice, doivent résoudre. Le mobilier est souvent déplacé et chaque prise de vue est précédée d'un réagencement de la pièce. L'aménagement de l'espace d'activité et la disposition de la caméra sont aussi des occasions d'échanges entre la formatrice et les salariées.

Après la mise en place du matériel, l'apprenante-experte se prépare à accomplir la tâche en la répétant une première fois sans être filmée. Elle accomplit alors l'explication de façon improvisée. Comme le montre cet extrait, sa préoccupation principale porte sur la construction des énoncés verbaux :


Extrait 48 : Les ressources verbales comme source de préoccupation

Date : le 17 juin 2014			
Durée : 6s			
PO TF1 17juin P2 P4 P3 P1 59min47			
1	F	07 : 43	(F pose une bassine et se retourne vers P2) c'est bon vous avez tout/ vous êtes prête/
2	P2		oui faut que je trouve les mots mais oui

3	F		ben oui ça va venir
4	P2	07 : 49	ouais

En (2), P2, qui a fini d'aménager son espace d'activité, exprime son inquiétude à propos de la mobilisation, dans l'action, des entités linguistiques difficiles à définir que sont « les mots ». Dans cette activité, l'input s'est construit au fil des séances, dans les activités précédentes. La préparation de la tâche repose à ce moment-là, uniquement sur l'aménagement de l'espace d'activité. Ce sont les différentes manipulations des objets impliqués dans la procédure qui guident l'acteur dans l'accomplissement des principales actions verbales. Ainsi, quand la protagoniste ne parle plus alors qu'elle manipule ses instruments, F lui rappelle qu'elle doit agir aussi de façon verbale :

Extrait 49 : Etayage de F pendant l'activité de répétition

Date : le 17 juin 2014			
Durée : 6s			
PO TF1 17juin P2 P4 P3 P1 59min47			
1	P2	11 : 32	je ferme pas toutes les boutons je mis une à la fin parce que pour dégrafer facilement pour plus tard : : : allez : : façon il se plie pas xxx : : : : : : : : : 
2	F	12 : 05	expliquez-nous hein pendant que vousxxx
3	P2	12 : 06	[ouais on plie
4	F	12 : 07	mmm
5	P2	12 : 08	le milieu les épaules\ après on rabat le les manches la même manière de l'autre côté juste qu'on trouve le milieu il faut rabattre de ce côté puis après on remet comme ça on relève le col : : :
6	P1	12 : 31	bravo (P1 applaudit)

Alors que P2 est engagée dans un monologue qu'elle improvise quand elle est en train de réaliser des actions non verbales (repasser, rentrer les boutons dans les boutonsnières, etc.), F perçoit un fort ralentissement de son débit suivi d'un long silence. Elle intervient alors en (2) pour réparer ce silence. Son action est alors validée par P2 en (3) qui la prend en compte et qui recommence à parler en enchaînant des actions verbales qui ont un caractère redondant par rapport à la mise en scène, instrumentale incorporée, offerte au canal visuel des spectateurs. Cet extrait montre que dans le cadre de la modalisation (Goffman, 1991 [1974] : 49) de l'explication procédurale, c'est-à-dire dans le cadre d'une démonstration, le silence de l'expert n'est pas tout à fait toléré. La société attend de lui qu'il accompagne sa démonstration visuelle d'actions verbales qui ne sont pas forcément utiles à la transmission de l'information. Il semble davantage que ces actions verbales soient néanmoins nécessaires au maintien du lien social. La relation qu'essaie de construire l'expert dans ce contexte monologal et dialogique ne peut pas se satisfaire du seul canal visuel.

A la fin de la répétition, la protagoniste et ses pairs font des retours (feedbacks) sur la mise-en-scène de la tâche qui vient de s'accomplir. Dans cet extrait, P2 vient de finir sa répétition qui a été immédiatement suivie par des applaudissements et des félicitations des participantes spectatrices :

Extrait 50 : Courte séquence de feedbacks

Date : le 17 juin 2014			
Durée : 14s			
PO TF1 17juin P2 P4 P3 P1 59min47			
1	F	12 : 50	ah : : alors est-ce que vous avez relevé des petites choses à changer/
2	P2		OUI oui il y a des choses
3	P4		euh en fait au début elle avait dit que pour la mettre sur un cintre et après c'était plier
4	P2		NON j'ai dit xxxxx
5	F		[non il faut choisir
6	P2	13 : 03	ah d'accord

Cet échange n'est plus orienté vers une tâche à accomplir mais vers celle qui vient d'être effectuée par P2. En (1), F ouvre une séquence de feedbacks collectifs dans laquelle chaque participante peut apporter des commentaires sur l'activité qui vient d'être réalisée. Elle prend soin de ménager la face de P2 qui, en retour, se protège aussi (2). La gestion des faces est

évidemment très importante dans ce type de séquence. Les actions de réparation différées sont assez délicates. Ainsi, en (3), quand P4 répond à la question de F dans l'intention de réparer une incohérence dans la tâche réalisée par P2 en tant que figure de scène, elle fait réagir P2 au tour suivant en tant que figure naturelle. L'engagement de P2 dans l'accomplissement de la tâche dépasse le simple engagement corporel ; le cadre d'expérience de P2 lors de la représentation est davantage impliquant que celui d'une représentation théâtrale dans lequel il s'agit de faire vivre un texte appris en amont. La protagoniste agit dans un cadre défini par un contrat de vérité. Dans ce cadre, P2 s'est approprié, c'est-à-dire, a fait siens les énoncés qu'elle a élaborés dans l'improvisation pendant son long plan séquence. Ainsi, dans ce type de mise en scène, la distance entre figure de scène et figure naturelle est mince et l'apprenante-experte montre son implication affective dans l'activité.

Après cette séquence de feedbacks, dans laquelle la gestion des faces est mise à l'épreuve, la formatrice et les participantes se coordonnent et réorientent à nouveau leurs actions collectives vers la prise de vue. Ensuite, la formatrice déclenche la caméra, l'apprenante-experte s'engage dans un plan-séquence, et la formatrice éteint la caméra. Une autre séquence de feedbacks est alors ouverte et l'activité se termine par le rangement du matériel. L'espace de l'activité est remis en ordre, c'est-à-dire qu'il retrouve le même agencement qu'il avait avant la transformation.

Ces activités de tournage, fortement structurées par les objets, présentent des régularités que nous proposons de schématiser ainsi :

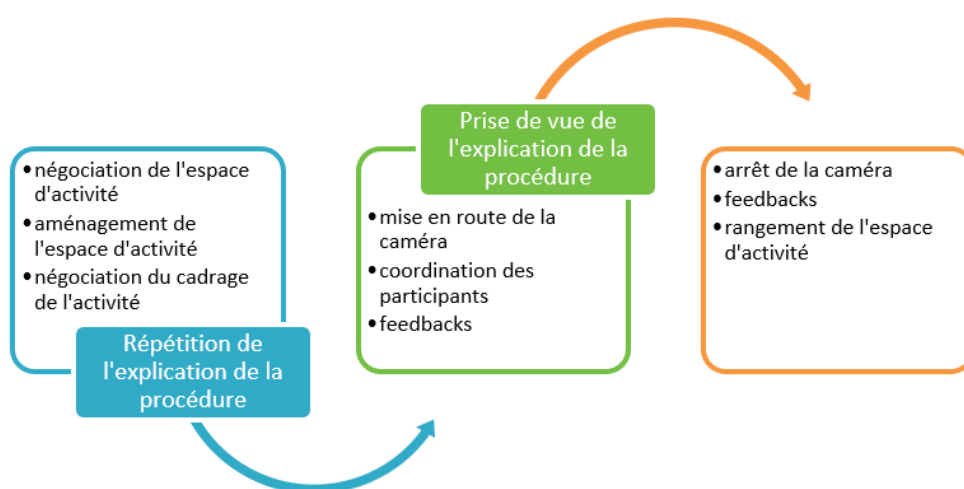


Figure 60: Figure 60 : Schéma de l'activité de tournage

L'activité de prise de vue constitue la tâche centrale à réaliser ; ainsi les micro-tâches qui la précèdent sont principalement orientées vers son accomplissement tandis que lorsque celle-ci est accomplie, les micro-tâches sont tournées vers son analyse de façon rétroactive.

Bien entendu, la réalisation ou l'ordonnement de ces tâches ne sont pas figées et des variantes sont possibles. Par exemple, l'espace d'activité, qui est le territoire de l'expert, est parfois choisi par la participante-experte sans négociation. Il arrive aussi que la négociation du cadrage ait lieu après la répétition de l'explication non filmée, ou encore que la prise de vue soit interrompue et effectuée à nouveau. Toutefois, certaines tâches comme l'aménagement de l'espace d'activité, la coordination des participants avant la mise en route de la caméra ou le rangement de l'espace sont systématiques. Nous voyons ici que la construction du cadre secondaire n'est pas seulement une construction cognitive, une représentation de l'activité, mais qu'elle présente un caractère matériel. Par l'aménagement de l'espace d'activité, la perception visuelle mais aussi haptique de ce cadre, est sensiblement la même pour toutes les participantes. La présence d'objets comme un fer à repasser ou une éponge offre un ancrage matériel à l'activité d'explication qui permet aux participantes de faire de nombreux retours (feedbacks) et en particulier plusieurs réparations différées. Quand toutes les salariées sont passées devant la caméra, F conclut l'activité par un feedback général qui est une occasion pour les participantes de partager leurs ressentis et d'échanger sur la façon dont chacune a vécu cette nouvelle expérience. L'activité de tournage coïncide avec la fin de la séance et se termine donc par le rangement de la salle et le départ des salariées.

Après cette première séquence de tournage, les participantes poursuivent le projet dans une autre salle du centre de formation appelé « l'appartement pédagogique ». Il s'agit de la salle que nous avons rapidement décrite dans le chapitre 4. Cette salle est en réalité un studio aménagé avec un coin cuisine, un coin chambre-salon et une salle de bain avec des toilettes. Ce studio est habituellement utilisé comme un environnement d'application (dans le sens de restaurant d'application) pour les groupes en formation professionnelle. Il est équipé de tout le matériel nécessaire (un lit, des draps, des assiettes, etc.) et dans cet espace, les stagiaires de la formation professionnelle s'entraînent à réaliser des tâches instrumentales (comme nettoyer un évier ou faire un lit) qu'ils ne peuvent pas réaliser en classe. Ce lieu de formation est une partie de l'*arena* qui n'est pas habituellement réservé aux adultes des formations linguistiques. Le groupe que nous avons accompagné le découvre d'abord lors des pauses, quand le lieu n'est pas occupé. Par la suite, la formatrice réserve le lieu pour des activités multimodales et multisensorielles comme réaliser un gâteau à partir d'une recette écrite, par exemple.

La deuxième séance de tournage (le 24 juin) a eu lieu dans cet appartement pédagogique et a abouti à la réalisation de quatre tutoriels (P1, P2, P3 et P4). Elle n'a pas été filmée mais les vidéos réalisées ont été montées dans le film final.

Une troisième séance a été effectuée, après les vacances d'été, le 14 octobre, et c'est cette séance que nous présentons maintenant. Le jour de ce troisième tournage, la séance de formation a débuté dans une salle de classe habituelle car l'appartement pédagogique était occupé par un groupe prioritaire. Les participantes ont donc intégré l'appartement, avec l'intention de se filmer, dès que celui-ci s'est libéré. Elles ont donc changé de salle en cours de séance et la séquence vidéo enregistrée commence alors que les participantes sont déjà engagées dans l'activité de tournage. D'un côté, P4 et P2 sont en train de chercher les objets nécessaires à l'aménagement du plan de travail pendant que F met en place l'appareil photo qui va être utilisé pour filmer la protagoniste. D'un autre côté, P3 et P5, installées à une table, discutent ensemble. P1 est absente ce jour-là. Pendant cette activité les participantes vont expliquer face à la caméra comment séparer le blanc et le jaune d'un œuf. Le thème de l'explication a été choisi par P4. Elle a découvert une technique originale pour réaliser cette tâche en regardant des tutoriels sur *YouTube* en dehors de la formation et elle semble impatiente de la partager avec le groupe. Les huit tutoriels qu'elles avaient l'intention de tourner vont être réalisés. Un tutoriel supplémentaire est enregistré à l'initiative de P3 qui a voulu montrer aux autres comment casser un œuf avec une seule main mais il ne sera pas conservé dans le film. Les quatre premiers tutoriels sont dans des langues de référence qu'elles ont choisies (arabe marocain, amharique, rifain), et les cinq suivants sont en français.

Cette activité correspond à une très longue séquence interactionnelle qui dure presque une demie heure et que nous avons découpée, de façon chronologique, en plusieurs micro-tâches que nous présentons dans le tableau suivant :

Préanalyse de la longue séquence vidéo enregistrée le 14 octobre 2014 Durée : 29 minutes et 28 secondes			
Activité de production orale	1	00 : 00	Négociation du matériel, aménagement de l'espace d'activité et hétérodésignation de P4 par P2
	2	01 : 01	Cadrage de l'activité
	3	02 : 27	Négociation autour de la caméra de recherche
	4	03 : 07	Invitation à l'action et erreur de manipulation de l'appareil

5	03 : 14	Invitation à l'action et prise de vue de l'explication (P4) en L1 (1)
6	04 : 08	Interruption de l'explication (« non c'est raté »), feedback collectif et réaménagement de l'espace d'activité
7	05 : 02	Invitation à l'action et réaménagement de l'espace d'activité
8	05 : 27	Invitation à l'action et prise de vue de l'explication (P4) en L1 (2)
9	06 : 15	Fin de l'explication et arrêt de la caméra
10	06 : 18	Feedback collectif et négociation de l'activité
11	07 : 10	Réaménagement de l'espace d'activité et négociation de l'activité
12	07 : 48	Cadrage de l'activité, autosélection de P2 par déplacement et réaménagement de l'espace d'activité
13	08 : 11	Cadrage de l'activité, étayage et invitation à l'action
14	08 : 45	Prise de vue de l'explication (P2) en L1
15	09 : 25	Fin de l'explication, déplacement de P2, arrêt de la caméra et feedback collectif
16	09 : 32	Retour de P2 vers l'espace d'activité et traduction des mots de L1 en français en montrant les objets
17	10 : 00	Déplacement de P2 vers son bureau et échanges sur le <i>codeswitching</i>
18	10 : 38	Hétérodésignation de P3, déplacement de P2 vers l'espace d'activité et réaménagement de l'espace
19	11 : 32	Cadrage de l'activité et étayage
20	11 : 51	Invitation à l'action et prise de vue de l'explication (P3) en L1
21	12 : 19	Fin de l'explication, déplacement de P3 et arrêt de la caméra
22	12 : 33	Feedback collectif et réaménagement de l'espace d'activité
23	13 : 00	Autosélection de P5 par déplacement vers l'espace d'activité et sortie de cadre de P3
24	13 : 21	Séquence d'échange de pratiques
25	13 : 52	Invitation à l'action (reprise) et prise de vue de l'explication (P5) en L1
26	14 : 50	Fin de l'explication, arrêt de la caméra et déplacement de P5
27	14 : 54	Feedback collectif et échanges métalinguistiques sur la L1
28	16 : 00	Négociation de l'activité

29	16 : 23	Co-construction d'une aide lexicale et autosélection de P4 par déplacement
30	16 : 45	Étayage, invitation au silence et à l'action
31	17 : 12	Prise de vue de l'explication en français (P4)
32	17 : 56	Fin de l'explication, arrêt de la caméra et déplacement de P4
33	17 : 59	Feedback collectif, retour de P4 et réaménagement de l'espace d'activité
34	18 : 12	Autosélection de P2 par déplacement et négociation du matériel
35	18 : 54	Invitation au silence par P2 puis F, invitation à l'action et prise de vue de l'explication
36	19 : 55	Fin de l'explication, déplacement de P2 et arrêt de la caméra
37	19 : 59	Feedback collectif (comparaison métalinguistique entre la L1 et le français et réparation différée de l'explication en L1), retour de P2 et réaménagement de l'espace d'activité
38	21 : 44	Hétérosélection de P3 par P2 et déplacement de P3 et P2
39	21 : 53	Cadrage de l'activité et négociation de l'activité
40	22 : 10	Invitation au silence et à l'action et prise de vue de l'explication (P3)
41	22 : 33	Fin de l'explication, déplacement de P3 et arrêt de la caméra
42	22 : 35	Feedback collectif, réparation différée de l'activité et réaménagement de l'espace d'activité
43	23 : 04	Cadrage de l'activité
44	23 : 20	Invitation au silence et à l'action, prise de vue de l'explication (P3)
45	23 : 49	Fin de l'explication, réaménagement de l'espace et arrêt de la caméra
46	23 : 53	Feedback collectif (réparation matérielle)
47	24 : 08	Feedback collectif sur la réalisation plurilingue d'une activité (adaptation ou non de la langue à la compréhension supposée de l'interlocuteur)
48	26 : 58	Hétérosélection de P5 par P3, déplacement de P5 et réaménagement de l'espace d'activité
49	27 : 25	Invitation au silence et à l'action, prise de vue de l'explication (P5)
50	28 : 14	Fin de l'explication, arrêt de la caméra et déplacement de P5
51	28 : 17	Feedback, retour de P5, rangement de l'espace d'activité et échanges sur la procédure
52	28 : 58	Transition vers une activité de compréhension écrite (réaliser des crêpes à partir d'une recette écrite)

	53	29 : 11	Réorientation de la caméra de recherche par deux salariées
--	----	---------	--

Tableau 19 : Préalalyse de l'activité de tournage du 14 octobre 2014

Comme dans la première activité de tournage, les participantes commencent par gérer le matériel mais la formatrice s'occupe cette fois presque uniquement de la caméra. P2 et P4 sont déjà engagées dans l'aménagement du plan de travail de la cuisine de l'appartement quand la caméra de recherche est mise en marche. Dans cet espace, les participantes se déplacent sans demander l'autorisation à la formatrice et elles s'occupent elles-mêmes du matériel nécessaire à la démonstration. Elles négocient l'utilisation de chaque instrument; la qualité de l'objet utilisé par l'expert a une plus grande importance que lors de la première prise de vue. La formatrice les aide pour équiper le plan de travail et P4 apporte une grande bouteille en plastique vide, qu'elle a sorti de son sac et qui constitue l'instrument principal du tutoriel qu'elle va proposer. Une fois le plan de travail aménagé, les participantes vont se succéder pour expliquer, chacune à leur tour, l'astuce. Une certaine routine s'est mise en place et les participantes enregistrent plus de huit tutoriels en moins d'une demie heure alors qu'elles en avaient réalisés seulement quatre en une heure quelques mois auparavant. L'activité de répétition qui précédait les prises de vue a été supprimée, et le matériel, qui est désormais sur le lieu de tournage, ne doit plus être transporté d'une pièce à une autre. Les salariées s'engagent davantage dans l'aménagement du plan de travail alors que la formatrice gère seule le cadrage filmique, ce qui a toutefois pour conséquence une forte diminution des échanges enseignant-apprenant lors de la négociation du matériel et une disparition des négociations concernant le choix de l'espace d'activité et de la disposition de la caméra (de l'angle de prise de vue).

L'activité peut être alors schématisée de la façon suivante :

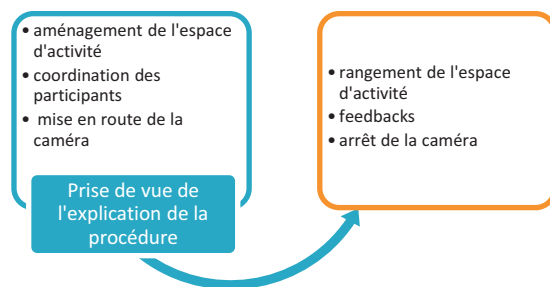


Figure 61 : Schéma d'une activité de prise de vue

Les séquences de tournage sont ouvertes par une projection de la tâche dans laquelle vont s'engager les participantes et sont constituées de plusieurs séquences de prises de vue. Ce sont ces séquences de prise de vue que nous avons analysées de façon détaillée. Ces séquences nous ont particulièrement intéressées parce que nous y avons observé un cadre participatif qui ne correspond ni au cadre social habituel d'une classe de langue, ni au cadre fictionnel des jeux de rôle.


5.2.2. *Analyse d'une séquence de prise de vue d'une explication procédurale face à la caméra et d'actions situées*

L'analyse de plusieurs séquences de prises de vue d'une explication de procédure montre que ces dernières présentent une certaine régularité dans l'ordonnancement des activités dans lesquelles s'engagent collectivement les participantes. Dans cette section nous présentons l'analyse de deux séquences de ce type, enregistrées à quatre mois d'intervalle.

Dans la première séquence, identifiée dans la séquence vidéo enregistrée le 17 juin, P4 explique comment nettoyer un écran d'ordinateur face à la caméra. Le tournage se déroule dans la salle de classe, dans laquelle F a apporté différents objets. Quelques minutes avant, P4 a répété une fois la tâche sans être filmée et les autres participantes ont pu lui faire des remarques sur sa mise en scène. Ce moment de feedbacks a aussi été l'occasion de confirmer l'emploi d'un terme que P4 a découvert récemment en classe (« l'encadrement ») et qu'elle a utilisé lors de la répétition. Ainsi, ses pairs, qui sont à sa droite et qui la regardent, l'aident à préciser son lexique, et plus généralement à préparer son intervention. P4 est donc au centre de l'attention focalisée

et s'apprête à réaliser la prise de vue. La séquence a été découpée afin d'améliorer la lecture de l'analyse.

Extrait 51 : Séquence de prise de vue du 17 juin (1)


Date : le 17 juin 2014			
Durée : 2 minutes 35s			
PO TF1 17juin P2 P4 P3 P1 59min47			
1	F	26 : 59	 <p>(P4 enlève le bouchon de la bouteille) non le vinaigre n'essayez pas de l'ouvrir</p>
2	P2		ben oui
3	P4	27 : 01	non je vais en remettre parce que : (P4 secoue la bouteille)
4	P2		[y en a plus xxxx xxx pour semblant
5	P1		oui
6	F		(P4 verse de l'eau dans la bouteille) c'est pas un bouchon qui s'ouvre
7	P2	27 : 09	non non en filmant ou a il est vide

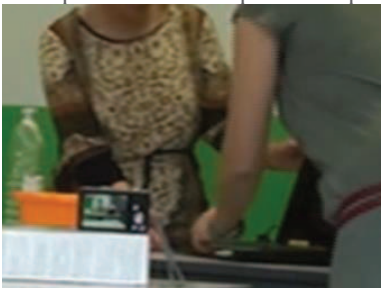
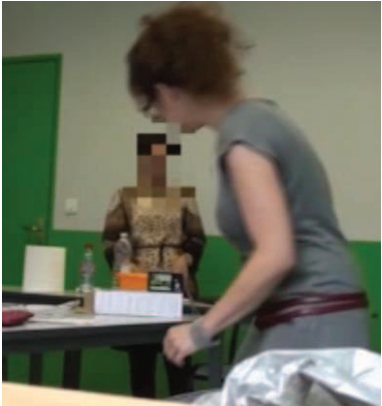
Dans cette première partie de l'extrait (1 à 7), les participantes regardent P4 qui finit de mettre en place son plan de travail et montrent leur engagement par différentes actions verbales dont le thème est l'action praxique de P4. Cette participante est en position d'experte, au centre de l'activité et cherche à ouvrir une bouteille pour y transvaser de l'eau. F réagit alors en (1) à l'action de P4 qu'elle a visuellement perçue. Elle lui donnant un conseil qu'elle choisit de ne pas suivre, sans que cela ne perturbe l'échange. En (3), celle-ci justifie son action en expliquant pourquoi elle continue à la réaliser. Cette justification, accomplie de façon multimodale, est ensuite complétée en (4) par la première action verbale de P2. L'action suivante de P2, dans le même tour, justifie aussi l'action de P4 en la contextualisant dans le cadre modalisé (« pour semblant »). Elle rappelle par cette action verbale, que personne n'est dupe et qu'il n'y a pas de vinaigre dans la bouteille. En revanche, l'action de P4, par laquelle elle verse l'eau d'une bouteille à l'autre a bien lieu et de l'eau peut même couler sur le bureau à ce moment-là. P4 ne

mime pas l'action mais ne la réalise pas non plus tout à fait comme dans la réalité car l'eau a remplacé le vinaigre. Cet artefact impliqué dans l'action (verser, transvaser) a des qualités physiques qui se rapprochent visuellement de celles de l'objet-solution/instrument (l'eau est transparente et liquide comme le vinaigre blanc) et peut donc le remplacer dans ce cadre modalisé. Ces affordances naturelles de l'objet impliquent en effet une gestualité identique à celle que la protagoniste-experte réalise habituellement avec l'instrument lorsque son intention est de nettoyer réellement l'objet-problème. En (6), F, qui continue à percevoir visuellement tout ce que fait P4, justifie son conseil sans que P4 n'en tienne compte. C'est à nouveau P2 qui justifie l'action de P4, en se référant à nouveau aux conventions de cadre de la modalisation.

Chaque prise de vue est ainsi précédée par l'aménagement d'un plan de travail ou territoire d'activité qui fait généralement l'objet de négociations. Cet aménagement est suivi par un moment pendant lequel les participantes se coordonnent autour de la gestion des différents cadres, juste avant le déclenchement de la caméra. En (8), F reprend le contrôle par une action verbale qui structure l'activité (« ok allez, c'est parti/ on va refaire »). Elle réoriente les échanges vers la prise de vue en invitant P4 à s'engager dans la tâche. Cette invitation à l'action est immédiatement suivie d'une acceptation en (9). F et P4 procèdent, ensemble, à une dernière réorganisation du plan de travail.

Extrait 52: Séquence de prise de vue du 17 juin (2)

8	F	27 : 15	ok allez, c'est parti/ on va refaire . .
9	P4		d'accord
10	F		est-ce que l'enceinte là elle vous gêne pas
11	P2		ouais  (P4 donne l'enceinte à F qui la déplace)

12	F		<p>on peut l'enlever, hein/ voilà (P4 arrange son matériel sur son plan de travail)</p> <p>on a que l'ordinateur/ peut-être qu'il faudrait qu'on voit un peu plus l'écran</p>  <p>(F et P4 touchent l'ordinateur) voilà (F se dirige vers l'appareil photo et se penche sur l'écran) ok vous êtes prête/</p> 
13	P4		oui
14	F	27 : 42	(F se penche sur l'appareil photo) c'est parti (F se redresse)

F qui a visuellement perçu que l'enceinte pourrait perturber la fluidité des mouvements participant à l'explication, le signale à P4 et s'avance vers le plan de travail en tendant la main. P2 valide cette anticipation du problème par une action verbale, montrant par là son engagement dans l'activité. P4 valide aussi cette anticipation en tendant l'enceinte à F en (11). F saisit l'objet et le pose sur le bord extérieur du plan de travail. P4 déplace quelques papiers et en plie un. F repère à nouveau un problème dans la disposition des objets sur la table en (12) et réoriente l'écran avec l'aide de P4 qui pose aussi les mains sur l'ordinateur. F se déplace derrière la caméra, se penche sur l'écran, se relève et prévient P4 de l'imminence de la prise de vue en lui demandant son accord. Celle-ci signale qu'elle est prête en (13) par une simple action verbale (« oui »). L'action de P4 entraîne alors celle de F, qui se penche sur la caméra et déclenche l'enregistrement en appuyant sur le bouton. Son action pratique est simultanée à son action verbale (« c'est parti ») qui indique le début de la prise de vue. P4 s'engage alors dans un

ordonnancement d'actions multimodales, alors qu'elle constitue elle-même le centre de l'attention partagée. La suite de l'extrait, présente uniquement la transcription du résultat de ses actions verbales même si d'autres actions, visuellement perceptibles par tout observateur, sont aussi accomplies pendant cette performance d'une minute trente.

15	P4	27 : 47	bonjour euh je m'appelle (prénom) je suis aide à domicile [#1] euh aujourd'hui je vais vous montrer euh comment nettoyer l'écran de l'ordinateur\ alors pour ça on a besoin d'une bassine de l'eau [#2] et du vinaigre deux chiffons voilà \ et pour commencer on va mettre à peu près un demi verre d'eau\ dans la bassine et puis deux cuillères à soupe de vinaigre blanc . . . et on prend le premier chiffon on le trempe dans la bassine on va bien essorer. . et on commence par nettoyer l'encadrement de de l'écran\ . . . et puis on va faire le milieu . . . on va prendre l'autre chiffon on va faire la même chose en commençant par par l'encadrement . . . et puis le milieu\ . . . et voilà votre écran de l'ordinateur est bien propre et je euh je vais vous dire juste pour le vinaigre vous pouvez l'utiliser pour euh détartrer euh l'évier euh le lavabo euh le baignoire la baignoire et voilà merci au revoir
		29 : 17	

Le résultat de cet ensemble d'actions verbales est un monologue qui présente une structure similaire à celle des monologues des tiers-experts des tutoriels modèles. P4 accomplit les mêmes actes de parole, qui donne lieu à des énoncés variés : elle salue (« bonjour »), se présente (« je m'appelle (prénom) je suis aide à domicile »), annonce son intention (« aujourd'hui je vais vous montrer euh comment nettoyer l'écran de l'ordinateur »), présente la liste des objets-solutions (« alors pour ça on a besoin d'une bassine de l'eau et du vinaigre deux chiffons voilà ») et explique la procédure en plusieurs étapes ordonnées (« et pour commencer on va mettre à peu près un demi verre d'eau\ dans la bassine... »). Quand le problème est résolu (ici l'écran est nettoyé), elle conclut l'explication en montrant le résultat et propose d'autres objets problèmes (« détartrer euh l'évier », « le lavabo », « la baignoire ») pouvant être associés à l'objet solution (« le vinaigre »). Elle remercie et prend congé.

P4 agit dans une temporalité relativement longue, contrairement aux activités d'échange de pratiques en petit groupe (cf. chapitre 4), et aucune des participantes présentes n'a interrompu le cours de son activité. Ainsi, une fois la caméra déclenchée, le flux sonore est réservé à l'apprenante-experte, qui explique la procédure de façon multimodale. Sa démonstration est un ordonnancement de plusieurs actions verbales qu'elle doit coordonner avec les actions haptiques, manuelles, qu'elle est en train de réaliser. Ainsi, à certains moments, elle adapte le rythme de son discours à son engagement haptique, manuel, en marquant des

pauses, et à d'autres moments, elle adapte cette implication corporelle au maintien du lien social.

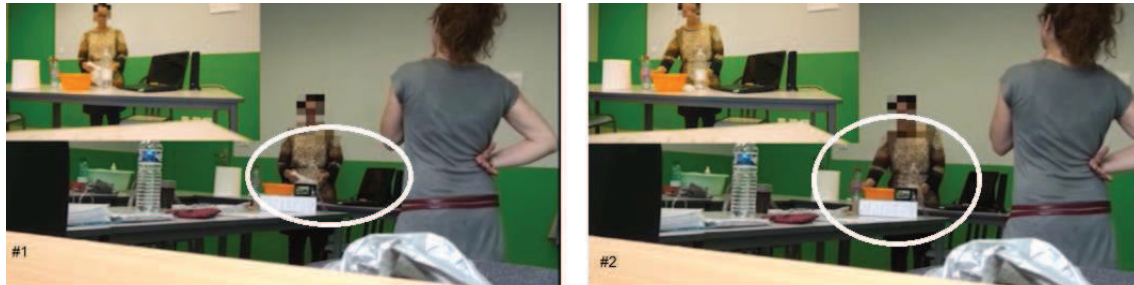


Figure 62: Engagement haptique de l'apprenant-expert

En effet, la focalisation de son regard n'est pas fixée une fois pour toute, et alterne entre son espace de travail, ses pairs, la formatrice et l'objectif de la caméra (l'observateur qui regarde le film).

Ainsi, au début du monologue, lorsqu'elle se présente, et décrit le matériel nécessaire, elle montre par l'orientation de son regard face caméra qu'elle ne s'adresse ni à la formatrice, ni à ses pairs, mais bien à un tiers potentiel, absent du cadre de participation et matérialisé par l'instrument caméra. Ensuite son attention est surtout focalisée sur son plan de travail formé par les objets impliqués dans la procédure. Il y a d'un côté, l'ordinateur qui est l'objet-problème et de l'autre, les objets-solution qui sont les instruments que l'expert mobilise pour résoudre le problème identifié. Son regard suit les monstrations ou les manipulations qu'elle accomplit tout au long de cette tâche réalisée en autonomie sous le regard des autres participantes. Vers la fin de l'explication, elle regarde furtivement la formatrice lorsqu'elle autorépare son erreur (« la baignoire »), puis, son regard se réoriente, en alternance vers la caméra et vers ses pairs lorsqu'elle s'apprête à conclure. Elle mobilise ainsi des termes d'adresse (« je vais vous dire juste pour le vinaigre »), qui peuvent inclure à la fois les personnes présentes mais aussi toutes celles qui seront amenées à regarder l'enregistrement, qui constitue une trace de cette activité. Dans le cadre de cette expérience, P4 qui s'adresse à plusieurs personnes, agit dans un environnement complexe qu'elle prend en compte et auquel elle s'adapte tout au long de son explication.

Pendant ce temps, F et les autres participantes sont tournées vers l'apprenante-experte, et font attention à garder le silence, en s'empêchant parfois d'intervenir ou même de bouger. Par cette absence de mouvement, qui crée une rupture dans le cadre d'activité habituel, elles

montrent toute l'importance qu'elles accordent à l'activité de P4. Elles perçoivent l'avancée de la procédure en écoutant mais surtout en la regardant accomplir chaque action manuelle (« on commence par nettoyer l'encadrement de de l'écran\ . . . et puis on va faire le milieu »). Le centre de focalisation de l'attention partagée est en réalité occupé par le geste technique qui implique des mouvements minutieux de supination et de pronation de l'avant-bras et de la main :

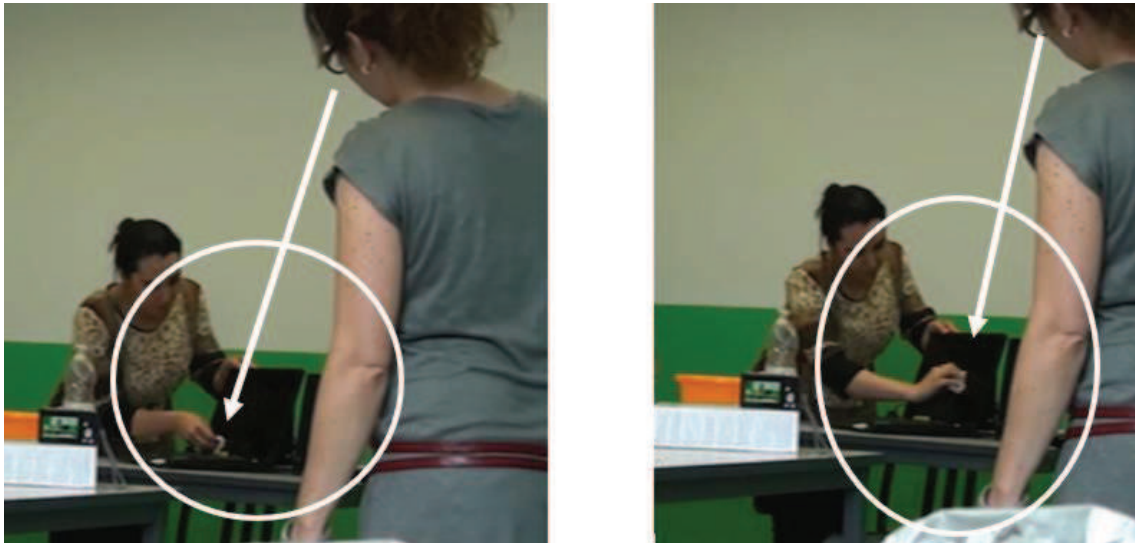


Figure 63 : Perception visuelle des mouvements de supination et de pronation

La fin du monologue (« voilà merci au revoir ») est immédiatement suivie par une action de la formatrice qui a ici le rôle de cheffe opératrice ; F se penche sur la caméra et arrête l'enregistrement, dans un léger silence. C'est ensuite le moment des feedbacks et les actions verbales sont alors tournées vers la tâche qui vient de s'accomplir.

16	F	29 : 23	(F se penche vers l'appareil photo) super
17	P2		ouais
18	F		bravo
19	P4		la baignoire xxxx
20	F		[ah :: dommage\ mais vous vous êtes bien corrigée
21	P2		[xxbien elle a donné des choses supplémentaires ouais c'est bien

22	P3		ouaisxxxxxx
23	F		(P4 se dirige vers son bureau) bon on regardera hein ces vidéo
24	P2		[ouais
25	F	29 : 39	et vous verrez commentxxxxxx

F, P2 et P3 font des retours positifs en (16, 17, 18, 21, 22) sur la performance de P4. En (19), l'experte reprend un énoncé du monologue en le réparant à nouveau. Par cette autoréparation différée, elle montre qu'elle a bien perçu son erreur et sauve ainsi sa face. F affiche alors par son action verbale une certaine empathie à l'égard de P4 et lui signale qu'elle a remarqué son autocorrection, en la félicitant. En (21), P2 montre aussi qu'elle a été attentive à ce qu'elle vient d'entendre en argumentant par une courte analyse son évaluation (« elle a donné des choses supplémentaires ouais c'est bien »). P4 quitte ensuite son espace d'activité et retourne s'asseoir à sa place habituelle, puis F projette l'activité d'autoconfrontation en (23). Ces vidéos seront en effet regardées lors de la séance suivante et inscrit ainsi cette séquence de prise de vue dans un cycle d'activités didactiques, qui ont un lien les unes avec les autres.

Cet échange témoigne de l'importance accordée aux actions verbales à la fois par l'apprenante experte mais aussi par les autres participantes pendant ce type d'activité. La valorisation de leur expertise prend une dimension sociale qui passe à la fois par la qualité du geste technique, mais surtout, en particulier dans ce contexte d'appropriation linguistique, par la qualité de l'action verbale. Ces séquences de prise de vue incitent alors les participantes à contrôler davantage la qualité de leurs actions verbales. Elles donnent souvent lieu, par exemple, à des séquences d'aide-en-interaction initiées par l'expert. Avant son passage face à la caméra, il manifeste le besoin de mobiliser un lexique précis, c'est-à-dire qui correspond à la manipulation qu'il accomplit ou aux objets qu'il utilise. Les autoréparations différées lors des feedbacks, ou lors des visionnages en autoconfrontation sont aussi très fréquentes. Ainsi, ces séquences de prises de vue qui s'inscrivent dans un cycle d'activités didactiques, construit sur la réitération des explications de procédure, développe une réflexivité linguistique.

Ce type de séquence que nous venons d'analyser se répète plusieurs fois pendant la longue séquence de tournage et présente des régularités. Généralement, la participante-experte se prépare à réaliser sa mise en scène, en contrôlant, par la vue et par le toucher, la disposition des instruments sur le plan de travail et mobilise parfois des techniques de relaxation (souffle, yeux

fermés). La formatrice vérifie une dernière fois les réglages de la caméra et les autres participantes mettent fin à leurs discussions. Au fil des séquences de tournage, un rituel se met en place : c'est le fameux « silence, action, ça tourne ». Cette routine s'actualise dans le cours des activités, et dans l'histoire interactionnelle de groupe.

Nous allons maintenant présenter une autre courte séquence de prise de vue qui a lieu plus de trois mois après, en octobre 2014. C'est le troisième tournage et certaines routines se sont déjà construites (cf. 5.2.1.). Les participantes ont réalisé un (P5) ou deux tutoriels (P2, P3, P4) chacune avant les vacances et se souviennent bien de l'activité. Cette séquence est la première d'une série de neuf, et donne lieu à une interruption de l'activité de l'apprenante-experte. P4 vient de vérifier la disposition des instruments sur le plan de travail et s'apprête à expliquer, en arabe marocain, comment séparer le jaune et le blanc d'un œuf, avec une technique qu'elle est impatiente de montrer. Les participantes ont momentanément orienté leur attention vers la caméra de recherche, qui était mal positionnée, quand débute cet extrait :

Extrait 53: Interruption d'une séquence de prise de vue

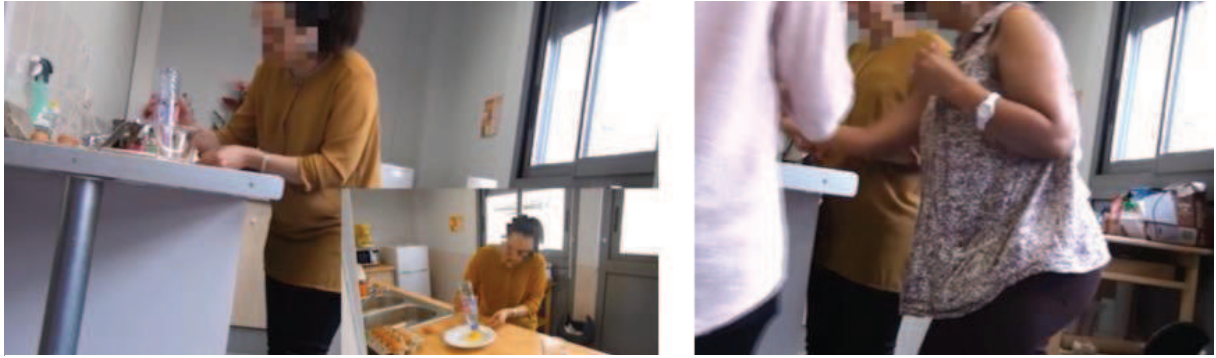
Date : le 14 octobre 2014			
Durée : 1 min 06			
PO TF3 14oct			
66	F	03 : 05	ok
67	P2		action
68	F	03 : 08	action : ça tourne (bruit de la caméra) . . ah raté (F a pris une photo)
69	P		(rires des apprenantes)
70	F		c'est moi c'est moi qui me suis trompée
71	P4		d'accord

72	F	03 : 15	<p>action : ça tourne (déclenchement de l'enregistrement vidéo)</p> 
73	P4	03 : 17	<p>السلم عليكم salam aleykom</p> <hr/> <p>مك [inaud] maakom [inaud] Trad. avec vous [inaud]</p> <hr/> <p>اليوم غادي نوريلكم كيفاش غادي نفرقو الأصفر ديال البيضة على الأبيض ديالها lyoum ghadi nwerrilkom kifech ghadi nferqo S'far dial l beyda ela lebyad dialha Trad. aujourd'hui je vais vous monter comment séparer le jaune d'œuf du blanc d'œuf</p> <hr/> <p>لهاذ الشيء غادي نحتاجو كأس طيسي قرعة ماء و بيضة بظيمة الحال l'had chi ghadi nahtajou kess (.) Tobsi (.) Ordouma ou beyda b tabi'at l'hal Trad. pour cela on va avoir besoin d'un verre, une assiette, une bouteille et un œuf bien évidemment</p> <hr/> <p>غادي نبداء نهرس البيضة غادي ناخذ واحد لوردوما ghadi nebdaw neharress l'beyda ghadi nakhod wahd lordouma Trad. on va commencer par casser l'œuf on va prendre la bouteille</p> <hr/> <p>و غادي نملوها على الصفار ديال البيضة و غادي نتكا عليها شويين ghadi naamlouha ela s'far dial l'beyda ou ghadi netka aliha choueych Trad. on va la mettre sur le jaune d'œuf on va appuyer un peu</p> <p>137</p> <p>... non c'est raté</p>
74	F	04 : 08	(F arrête l'enregistrement)
75	P	04 : 09	(rires)
76	P2		t'as xxxx (rires)
77	P4		non ça a : (rires)
78	P3		ben c'était très bien la première (rires)
79	P5		(P2 se lève, vient vers P4 et regarde le plan de travail) ouais c'était très bien
80	P2		(P5 rejoint P4 et P2 autour du plan de travail) tu le fais un peu baissé

81	P5		tu l'as pas lâché
82	P2		tout de suite

Au début, F réoriente l'attention des participantes vers l'activité de prise de vue en prenant son appareil photo dans les mains et en se préparant à déclencher la caméra. P2 réagit de suite par une routine verbale (« action »), qui est reprise par F dans le tour suivant et complétée par une autre routine verbale associée (« ça tourne »). Elle signale la mise en route de l'enregistrement et par là, invite P4 à agir. Les participantes perçoivent alors un bruit technique et surtout un flash indiquant la prise d'une photo. Cette erreur déclenche des rires chez les apprenantes et des excuses de la part de F qui répare son action digitale. En (71), P4 accepte son excuse (« d'accord ») alors qu'au tour suivant, F reprend son action en l'invitant à nouveau commencer sa performance.

P4 s'engage alors, en langue arabe, dans une série d'actions verbales habituelles des tutoriels : elle salue, se présente, annonce son intention. Elle indique le matériel nécessaire en accompagnant son action verbale de gestes déictiques ou de monstrations, et commence à expliquer sa procédure (« ghadi nebdaw... ») jusqu'au moment où elle rencontre un problème dans l'accomplissement du geste technique car elle n'arrive pas à faire rentrer le jaune d'œuf dans la bouteille. Elle indique alors par un *code-switching* (« c'est raté ») que l'activité doit être interrompue et qu'elle doit tout de même garder la face. À ce moment-là, F arrête la caméra. Les rires de ses pairs témoignent de leur attention focalisée et sont surtout presque immédiatement suivis par les déplacements de P2 et P5 qui viennent à sa rencontre et se positionnent avec elle, autour du plan de travail.



Extrait 54: Déplacement des pairs vers le plan de travail

Dans cet extrait, les participantes ont leur attention focalisée sur le geste technique, qui est au centre de l'explication de procédure. La démonstration de l'expertise est une activité multimodale, impliquant la mobilisation de ressources instrumentales qui ne sont évidemment pas toutes disponibles en classe de langue. Dans cet espace de tournage, l'accessibilité de ces ressources facilite la mise en œuvre d'activités variées et le travail d'équipement ne repose plus uniquement sur l'engagement de l'enseignante mais sur celui de l'ensemble des participantes.

Cet extrait met aussi en relief la dimension sociale de l'activité. Les participantes co-construisent l'espace de l'expertise et coordonnent l'ensemble de leurs actions pendant la prise de vue. La difficulté consiste alors à gérer différents cadres de participation qui se superposent. Le premier cadre est celui de la classe. C'est dans ce cadre que F intervient au début de la prise de vue (« silence ») : cette première action verbale est immédiatement suivie par l'interruption de tous les échanges verbaux. Les participantes se taisent, ne bougent plus et regardent en direction de l'apprenante-experte qui va être filmée. Le second cadre est celui formé par la formatrice et l'apprenante-experte. La deuxième action verbale (« action ») s'adresse en effet à celle-ci qui s'apprête à s'engager dans son long tour d'action. Ces deux participantes se regardent souvent car l'engagement de l'apprenante et l'enregistrement vidéo doivent être synchronisés. Enfin, un troisième cadre est formé par l'apprenante et la caméra qui, lorsque l'enregistrement est déclenché (« ça tourne »), prend le rôle d'un tiers. Cette routine, mise en place progressivement dans ce contexte, ne correspond pas exactement à celle des plateaux de cinéma. Les participantes se la sont appropriée en l'adaptant à la situation. Ainsi, quand l'apprenante-experte réalise son explication de procédure, les autres participantes ne viennent pas dans le champ de la caméra et s'obligent à rester silencieuses. Ainsi, quand elles ne peuvent pas s'empêcher de réagir, leurs rires sont davantage retenus et leurs actions verbales chuchotées.

5.3. Bilan du chapitre

Dans ce chapitre, l'analyse de séquences interactionnelles d'activités de simulation et de tournage montre que, dans ces situations, l'expert agit toujours dans des cadres modalisés et que ces cadres se co-construisent dans l'interaction par l'ensemble des participants et à partir de l'environnement matériel dans lequel ils évoluent. Ces cadres de l'expérience sont matérialisés et partagés. Les explications de procédure qui émergent sont de plus en plus instrumentées et une approche multimodale et multisensorielle des actions situées met en lumière un changement de cadre de l'expérience. Alors que les situations de simulation sont caractérisées par une faible instrumentation et une grande porosité de cadre, les situations de tournage impliquent un équipement qui délimite de façon matérielle l'espace de démonstration de l'expertise et offrent ainsi à l'apprenant-expert un autre cadre de participation potentiel. Ce cadre, construit entre lui et l'appareil s'inscrit à la fois dans un contrat de vérité et de fiction. En effet, l'explication de la procédure instrumentale a bien un ancrage matériel tangible toutefois la relation entre l'apprenant et le tiers est tout à fait fictionnelle. La possibilité d'une présence tierce différée, c'est-à-dire cette affordance, aboutit à une hyper contextualisation (Gunthert, 2015 : 7) de l'activité de l'apprenant. La caméra introduite dans ces activités de classe a donc un rôle instrumental multiple. Tout d'abord, elle structure les activités et en particulier l'activité de tournage. Ensuite, en engageant les protagonistes dans un contrat de vérité, elle invite à des mises en scène dans des espaces de plus en plus aménagés qui se rapprochent de ceux de leur vie quotidienne. Cette dimension située invite en retour les apprenants à mobiliser des ressources variées, multimodales, qu'ils n'ont pas l'habitude d'utiliser en classe de langue. Cette multimodalité participe ainsi à l'utilisation d'un lexique précis et donne lieu à des actions verbales structurées en fonction des diverses manipulations. Enfin, en engageant d'emblée l'apprenant dans un rôle d'expert, elle lui offre un espace d'expression de ses connaissances.

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES

Ce travail de recherche a porté sur des activités multimodales et multisituées, constituant d'un projet filmique mené en collaboration avec des aides à domicile, dans le contexte de la formation linguistique des adultes migrants. Le projet de production multimodale a eu pour but de valoriser leur expertise, en tant que compétence située, et a été mis en œuvre dans une temporalité assez longue, au cours de dix séances sur une durée totale d'un peu plus de six mois. Il a abouti à la réalisation de 20 tutoriels dont 19 ont été montés dans un film final, présenté comme le résultat.

Nos observations participantes, conduites dans une approche ethnographique sur toute la durée du projet, nous ont d'abord permis d'éprouver, de façon incarnée, la mise en œuvre d'activités fortement multimodales en situation de formation. Cette approche du terrain confronte le chercheur à la dimension écologique, multisensorielle, de l'activité humaine (Filliettaz, 2007 ; Kupetz, 2011 ; Mondada, 2016), et l'amène ainsi à considérer le langage comme un ensemble de ressources, verbales et non verbales, fortement indexées à l'environnement. Nos observations, soutenues par des enregistrements audiovisuels, ont donc orienté notre travail vers l'élaboration d'un corpus de recherche qui met en lumière des pratiques vidéo effectives en classe de langue.

Il est clair qu'aujourd'hui, la présence des technologies multimédia dans nos vies quotidiennes incite à reconsidérer le rôle de la vidéo dans l'appropriation des connaissances. Cette étude, menée avec des personnes qu'on aurait pu supposer peu concernées par les pratiques filmiques, montre que l'élaboration collective de tutoriels vidéo offrent des opportunités interactionnelles et multimodales qui sont au centre du processus d'enseignement-apprentissage.

Le projet présenté par la formatrice a été favorablement accueilli par les salariées. Ces dernières possédaient et utilisaient déjà des caméras (comescope, appareil photo ou smartphone), sans pour autant avoir l'habitude de se mettre en scène face à l'appareil, et la proposition a été reçue comme un défi, une opportunité de performance qui a stimulé l'engagement dans les activités. Sa mise en œuvre a fait l'objet de négociations et a favorisé l'émergence d'une intentionnalité collective qui a orienté les activités vers un résultat commun.

Cette recherche pointe ainsi l'importance de la dimension éminemment sociale du processus d'appropriation dans un cours de langue en présentiel.

La réalisation d'un projet vidéo implique un travail collectif d'élaboration qui passe par des étapes de mise en forme, d'écriture et de réécriture, du film final. En ce sens, les participantes se sont préparées à agir devant la caméra et la plupart des activités ont été menées à l'oral et en groupe. Les participantes se sont ainsi entraînées à expliquer des 'astuces' dans plusieurs situations, c'est-à-dire dans des cadres de participation différents, et c'est à la construction et de la déconstruction de ces cadres, dans une approche dynamique, que nous nous sommes précisément intéressée. La réitération de l'activité d'explication, dans des situations différentes, a participé au processus d'appropriation de nouvelles formes verbales. Elle a permis aux participantes de mobiliser des ressources variées et de s'engager dans les activités avec de moins en moins d'appréhension. Elle ne doit pas être confondue avec la répétition car elle autorise l'improvisation ; l'apprenant ne récite pas un texte et les ressources verbales et non verbales qu'il mobilise ne sont pas fixées une fois pour toute, ce qui permet une certaine créativité. L'apprenant adapte progressivement la multimodalité de ces actions aux différentes situations.

Dans ce processus d'écriture, que constitue le processus de réalisation vidéo, la caméra a un rôle instrumental. Elle favorise la mobilisation de ressources multimodales et en particulier matérielles car sa présence invite à un aménagement de l'espace d'activité. En effet, les apprenantes utilisent des ressources variées, qui ne sont pas seulement verbales ou co-verbales. Les chorégraphies iconiques identifiées dans les épisodes d'échange de pratiques en petit groupe ne sont plus constatées lors des tournages audiovisuels et sont remplacées par des manipulations d'objets. L'utilisation de ces ressources matérielles favorisent non seulement les échanges car elles font souvent l'objet de discours, mais elles participent aussi à la structuration des actions lors des explications de procédure. Ainsi l'apprenant-expert, qui utilise le mime pour expliquer dans une situation de classe habituelle, manipule ensuite, face à la caméra, des objets physiques qu'il doit nommer et qui sont des instruments indispensables à la valorisation de son expertise. L'équipement matériel d'une salle de classe habituelle ne favorise donc pas la mise en valeur de compétences situées qui impliquent une instrumentation spécifique (un fer à repasser, des torchons, etc.).

Dans ce projet, la caméra a un autre rôle. Elle est utilisée par la formatrice pour structurer les activités mais surtout pour réguler les échanges. La caméra impose en effet le silence aux participantes qui sont dans le hors champ et protège, en quelque sorte, l'espace sonore réservé

à l'expert pendant qu'il explique une procédure. Elle offre ainsi un espace d'expression de soi à l'apprenant qui peut partager son expertise et transmettre ses connaissances sans être interrompu.

Les actions accomplies face à la caméra et enregistrées donnent ainsi lieu à la production d'énoncés monologiques et dialogiques (Kim, 2014 : 195) hyper contextualisés dont la structure présente des différences avec celle de l'oral spontané et se rapproche davantage de celle de l'écrit. Les tutoriels qui ont été produits n'ont pas fait ici l'objet d'analyses approfondies car nous avons préféré porter notre attention sur les processus de réalisation et d'appropriation. En revanche, nous les avons pris en compte dans nos analyses et ce sont des documents numériques qui présentent des régularités visuellement perceptibles : ce sont de courtes vidéos dans lesquelles l'observateur voit une personne accomplir des actions multimodales, dans un environnement instrumenté, en s'adressant à un tiers potentiel, imaginé comme un membre de la communauté de pratiques, et considéré plutôt comme un novice, alors que la personne se positionne davantage en spécialiste.

Ces documents sont appelés « tutoriels » ou « tuto » par les participantes. Le terme a été ajouté aux dictionnaires de langue française pendant cette recherche, en 2016, la même année que le mot « selfie » et un an avant le mot « youtubeur ». Il en est proposé les définitions suivantes :

Guide d'apprentissage, sur support papier ou sur Internet, constitué d'instructions visuelles (photos, vidéos) montrant comment réaliser une tâche dans des domaines très variés tels que les loisirs créatifs, le bricolage, la beauté, la cuisine, la photo, etc. (Larousse en ligne)¹³⁸

Guide d'apprentissage (texte, vidéo) pour se familiariser étape par étape avec une activité. - abréviation, familier tuto. Des tutos coiffure. (Le Robert en ligne)¹³⁹

Les tutoriels réalisés en classe présentent des caractéristiques communes avec les tutoriels diffusés sur YouTube. Ces documents qui ont constitué l'*input* discursif principal dans ce projet ont d'abord constitué des objets de discours dans des activités de compréhension orale. Ils ont offert un ancrage situationnel à la discussion et leur visionnage a enrichi les échanges. Leur accessibilité numérique a donné la possibilité aux apprenantes d'en regarder ensuite en dehors

¹³⁸ Lien vers le site Internet du dictionnaire Larousse, consulté le 13 septembre 2020 : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tuto/10910810>

¹³⁹ Lien vers le site Internet du dictionnaire Le Robert, consulté le 13 septembre 2020 : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/tutoriel>

de la formation et de faire le lien entre les activités menées en classe et leur vie quotidienne. L'*input* n'est pas seulement lexical, et ne se limite pas à des énoncés écrits ; en effet l'apprenant a accès à des actions visuellement ancrées dans un contexte spatial rapidement identifié (une cuisine, une chambre) grâce à la présence d'objets (une table, une cuisinière, un lit, etc.). Ces affordances qu'offrent cette forme de discours multimodal favorise la compréhension des actions verbales, car l'apprenant s'appuie sur des perceptions bisensorielles, auditives et visuelles, pour analyser l'information. Le visionnage d'un corpus de plusieurs documents de ce type a permis à l'apprenant d'identifier facilement la situation de communication dans laquelle est engagée l'acteur-expert (dans un espace aménagé, face caméra, etc.) et dans laquelle il a dû s'engager par la suite.

Il est apparu préférable que les participantes choisissent elles-mêmes les thèmes des procédures expliquées car ces thèmes sont totalement liés à leur expertise. Celle-ci s'inscrit en effet dans une communauté de pratique à laquelle appartient ou veut appartenir l'apprenant-expert. Les membres du groupe étudié se reconnaissent tous comme membres d'une même communauté, dans des rôles de novices ou d'expert. Cette reconnaissance est caractéristique des formations en Français sur Objectifs Spécifiques qui rassemblent généralement des professionnels travaillant dans un même secteur d'activité (agriculture, tourisme). Elle joue un rôle important dans le processus d'appropriation et, celle-ci doit être prise en compte dans les activités didactiques. Dans le groupe en étude, l'appropriation de la langue ne passe pas souvent par une étude fine de l'objet langue qui intéresse en revanche la communauté de pratiques des linguistes. Le processus d'appropriation passe davantage par son utilisation comme instrument de communication qui permet à la fois de réguler les relations sociales et de transmettre des connaissances.

L'utilisation de la caméra dans ce projet a amené l'apprenant-expert à se confronter à une matérialité (sa voix, son corps) avec laquelle il doit composer et cette autoconfrontation, en particulier lors des visionnages, a fait aussi l'objet de discussions. Elle a parfois suscité des changements physiques, visuellement perceptibles dans le film final. Des analyses de ces échanges en auto-confrontation et de ces changements n'ont pu être effectuées mais feront sans doute l'objet de prochains travaux.

Ainsi, ce projet dont la tâche principale a été la production d'un court document vidéo dans lequel l'apprenant agit seul face à la caméra, a donné lieu à un grand nombre d'activités, en lien les unes avec les autres, et au cours desquelles les participantes ont interagi dans des

situations variées. Son étude montre l'importance de la dimension sociale et écologique du processus d'appropriation linguistique dans un cours de langue.

La dimension sociale et écologique du projet filmique n'a pu être révélée que par une analyse fine, microsociologique, des interactions en classe, dans une approche praxéologique des activités en train de se réaliser. Nous avons ainsi vu que les activités d'interaction orale (IO) sont parfois des activités qui émergent des situations, de façon spontanée, dans l'improvisation, et que les activités de production orale (PO) donnent aussi lieu à de nombreux échanges interactionnels, en particulier lors des activités de tournage. C'est en effet au niveau de l'échange interactionnel que la rencontre sociale, justifiée par la présence des participants, se co-construit et c'est par l'analyse microsociologique de ces interactions que nous avons pu rendre compte du processus de valorisation de l'expertise de l'apprenant. Cette rencontre sociale a aussi lieu dans un espace physique aménagé dans une intention didactique et c'est par la prise en compte de la multimodalité des interactions situées dans cet espace que nous avons révélé la complexité de la mise en œuvre de projets comme celui-ci.

En analysant d'abord des interactions situées dans une salle de classe habituelle, aménagée *a minima*, nous avons montré que cet aménagement, constitutif de l'*arena*, oriente les échanges vers des interactions focalisées dans lesquelles l'enseignante est au centre de l'attention partagée. Cette disposition relativement statique des corps a un effet structurant sur la forme d'interaction, et donc sur les activités, qui se déroulent en classe. Elle favorise les séquences tripartites entre enseignant et apprenant, dans un cadre fortement structuré par les tours de parole, c'est-à-dire par des actions verbales et co-verbales, faiblement multimodales. Les activités dans lesquelles l'apprenant joue un rôle d'expert, impliquent alors une modification de l'arrangement des corps (réorientation des regards, torsion ou avancement des corps, déplacement) et sont davantage occasionnelles. Elles impliquent en effet un plus grand effort physique et des déplacements parfois chronophages mais elles placent aussi l'apprenant dans un rôle que la configuration des lieux rend illégitime. L'aménagement matériel d'une classe de langue tel qu'il a été conçu, c'est-à-dire son *design*, présente des affordances qui invitent les apprenants à être en position assise, et qui ne facilitent pas la mise en place d'activités fortement multimodales comme l'activité filmique. Cette dimension écologique de l'activité a une importance dans l'organisation des échanges et doit donc être prise en compte lorsqu'on s'intéresse au processus d'appropriation de la langue, et en particulier à l'activité didactique.

En analysant des séquences d'explication procédurales dans différents environnements écologiques nous avons mis au jour l'impact de l'organisation matérielle des activités sur la production des actions verbales. Les explications de procédures sont des séquences co-construites même en situation de production orale (PO). Les participants s'organisent, par exemple lors des prises de vue, pour garder le silence et sortir du champ de la caméra afin de co-construire un focus attentionnel réservé à l'apprenant-expert. Leur présence est néanmoins importante et leurs actions multimodales (silence, regards, encouragements, aide verbale, don d'objets, feedbacks) participent largement à la construction du cadre de l'expérience dans lequel agit l'expert. Dans cette forme d'explication, l'expert mobilise des ressources multimodales, verbales et co-verbales, mais aussi des ressources instrumentales qui sont centrales dans ce type d'explications. Cette importance de l'instrument lorsqu'il est manipulé par l'expert est aussi mise en avant dans le film final par un zoom de la caméra qui montre à ce moment-là que ce geste technique est au centre de l'attention partagée. En effet, les mouvements du corps, et en particulier ceux des mains et des doigts ont une grande importance dans la réussite de la tâche. Ces mouvements sont perceptibles par la vue et leur verbalisation, à laquelle s'emploie l'expert, demande souvent une connaissance lexicale spécialisée assez fine.

Cette recherche qui s'intéresse à l'activité de façon située et multimodale en contexte d'appropriation ouvre plusieurs perspectives que nous allons maintenant présenter.

Les actions multimodales de l'expert accomplies dans différents environnements écologiques ont donné lieu à une production d'énoncés qui pourraient faire l'objet d'analyses beaucoup plus fines. Il s'agirait d'étudier de façon détaillée la transcription de ces énoncés pour comparer les ressources verbales mobilisées par les apprenants-experts en conversation et les ressources verbales qu'ils mobilisent lors des mises en scène. Ces travaux permettraient de confronter les résultats de nos analyses avec les résultats des travaux menés dans une approche davantage discursive et textuelle de l'explication (Adam, 2020).

Des analyses fines de la coordination entre les gestes des chorégraphies iconiques et la parole lors des séquences d'explication procédurales pourraient aussi être menées pour étudier le lien entre les actions verbales et les manipulations techniques afin de mettre au jour des éventuelles régularités dans l'ordonnement de chacune de ces actions. Cela nous permettrait de contribuer à l'augmentation des connaissances dans des domaines de recherche comme le dialogue homme machine (Licoppe & al., 2017), ou la détection de pathologies (Roustan, 2012).

Enfin, notre participation à des projets de recherche interdisciplinaires, réunissant des chercheurs travaillant sur l'analyse de l'activité dans d'autres projets vidéo ou dans des espaces de formation atypiques, contribuerait à apporter un point de vue analytique original, en particulier sur la construction et déconstruction des cadres de participation.

Nous inscrivant davantage, par notre parcours et nos intérêts, en analyse de l'activité dans des contextes d'appropriation linguistique et plus précisément en didactique des langues, nous apporterons, au regard des résultats de nos observations et de nos analyses, quelques propositions.

Tout d'abord, la notion de communauté de pratique (Wenger, 1998) et son articulation avec l'appropriation des langues devraient être mise à l'épreuve dans des recherches portant sur l'analyse de la co-construction des activités en classe mais aussi dans des environnements extérieurs à la classe comme des ateliers de danse ou des projets collectifs de création de court-métrage par exemple.

Nos analyses ont montré que l'introduction d'objets en classe de langue favorise l'émergence d'interactions variées et que leur manipulation haptique amène l'expert à utiliser un répertoire lexical précis employé dans des énoncés proches de l'écrit. Ainsi nous pensons, d'une part, que d'autres études devraient être conduites dans ce sens, et que d'autre part, la formation des futurs enseignants de langue gagnerait sans doute à développer des modules d'analyse de l'activité dans une dimension écologique, c'est-à-dire en prenant en compte tous les éléments constitutifs de la matérialité de la situation (participants, objets, dimension de la salle, etc.). Il s'agit en effet de penser la variété des activités didactiques dans une approche écologique à la fois sociale et multisensorielle. La tâche doit être envisagée à la fois en fonction de la composante sociale de son accomplissement (en autonomie, à deux, en petit groupe, en grand groupe, avec ou sans la présence d'un tiers, etc.) et en fonction de la composante matérielle (assis, debout, en mouvement, avec stylo et papier, avec ordinateur, avec caméra, avec/ sans objets, etc.).

Notre recherche met aussi en lumière une réalité à laquelle est confrontée aujourd'hui l'enseignant de langue ou le futur enseignant. Ce professionnel doit en effet composer avec, d'un côté une injonction à l'action, soutenue par le CECRL, et de l'autre, un espace de travail souvent totalement inapproprié. L'enseignant endosse, souvent seul, la responsabilité de la mise en œuvre des activités mais cette composante écologique soulève le problème du design des espaces de formation et de leur architecture. Il serait alors intéressant de conduire des travaux

de recherche résolument interdisciplinaires dans ce domaine et d'encourager les responsables de l'aménagement des salles et de la construction des lieux de formation, à prendre en compte l'importance de la dimension écologique dans le processus d'appropriation. Ainsi, afin de favoriser la variété des activités dans une approche actionnelle nous préconisons :

1. de considérer la surface des salles de formation et leur aménagement dans l'analyse de la mise en œuvre de l'activité didactique (facilite-t-elle les déplacements ? Autorise-t-elle le mouvement ? Privilégie-t-elle les activités assises ?) ;
2. de prendre en compte les affordances du mobilier installé, et de favoriser, par exemple, l'utilisation de chaises et de tables roulantes qui se déplacent facilement pour modifier la configuration des espaces ;
3. de mettre à disposition des principaux acteurs (enseignants et apprenants) un coffre à objets, rassemblant quelques objets de la vie quotidienne à utiliser lors de certaines activités ainsi que du matériel numérique audiovisuel (pieds de caméra, téléphone, caméra, ordinateur, etc.)
4. de mettre à la disposition des principaux acteurs (enseignants et apprenants) des espaces instrumentées comme une cuisine ou un jardin par exemple dans lesquels il est possible d'organiser des activités.
5. de faciliter voire d'encourager l'accompagnement des apprenants dans des activités réalisées en dehors de l'espace de formation (tournage, sondage, interview, visite guidée organisée par l'apprenant, etc.)

Le processus d'appropriation qui permet le développement de compétences linguistiques est inscrit dans une écologie qui met en relation des humains et des objets, dans la classe et à l'extérieur, exactement comme le processus interactionnel et ce processus ne peut en être extrait. Nous avons donc choisi dans cette recherche de nous intéresser de façon privilégiée à l'analyse des cadres de participation dans une approche multimodale. Cette approche met au défi le chercheur et ouvre de riches perspectives de recherche sur toute la dynamique complexe dans laquelle les personnes s'adaptent en permanence à leur environnement écologique tout en participant eux-mêmes à la transformation de cet environnement.

BIBLIOGRAPHIE

- Abry D. (éd.) (2007), *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris : Clé International.
- Adam J.-M. (1992), *Les textes: types et prototypes*, Paris : Armand Colin.
- Adam J.-M. (2001a), « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire? », *Langages* 141, 10-27.
- Adam J.-M. (2001b), « Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation à l'action », *Pratiques: linguistique, littérature, didactique* 111-112, 7-38.
- Adam J.-M. (2020), « Place des discours programmateurs dans le genre textuel regroupant les discours qui régulent et incitent à l'action », *Langue Française* 206, 23-44.
- Adami H. (2007), « Le niveau de scolarisation des migrants: un facteur déterminant dans le processus d'intégration », in Archibald J. & Chiss, J.-L. (éds.), *La langue et l'intégration des immigrants*, Paris : L'Harmattan, 71-83.
- Adami H. (2009a), *La formation linguistique des migrants: intégration, littératie, alphabétisation*, Paris : Clé International.
- Adami H. (2009b), « Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants: pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles », *Mélanges CRAPEL* 31, 159-172.
- Adami H. (2012), « La formation linguistique des migrants adultes », *Savoirs* 29, 9-44.
- Adami H. (2018), « Existe-t-il une vie didactique sans la grammaire? », *Les Langues Modernes* 3, 85-92.
- Adami H. & André V. (2013), « Corpus et apprentissage du Français Langue d'Intégration (FLI) », *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre* 68-69, 135-158.
- Adami H. & Leclercq V. (éds.) (2012), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil, acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Aden J. (2017), « Langues et langage dans un paradigme enactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 14(1) [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Adenot P. (2015), « Les *pro-am* de la vulgarisation scientifique: de la co-construction de l'éthos de l'expert en régime numérique », *Itinéraires* 3 [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Ajayi L. (2009), "English as a second language learners' exploration of multimodal texts in a junior high school", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52(7), 585-595.
- Allati A. (1995), « Le français utilisé au Maroc. Quelle méthode de description pour les particularités lexicales ? », in Michel Francard (éds.), *Le régionalisme lexical. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur*, 149-157.
- Antaki C. (1988), "Explanations, communication and social cognition", in C. Antaki (eds.), *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods*. London: Sage, 1-14.

- Antaki C. (1994), *Explaining and arguing. The Social Organization of Accounts*, London: Sage.
- Archibald J. & Chiss J-L. (éds.) (2007), *La langue et l'intégration des immigrants. Sociolinguistique, politiques linguistiques, didactique*, Paris : L'Harmattan.
- Auger N. (2007), « Les enjeux communicationnels de l'explication dans les interactions verbales d'une classe de ZEP », *Éla. Études de linguistique appliquée* (1), 69-79 [En ligne], consulté le 4 avril 2020 : [lien](#).
- Avril C. (2014), *Les aides à domicile. Un autre monde populaire*, Paris : La Dispute.
- Avril C. & Cartier M. (2019), « Care, genre et migration. Pour une sociologie contextualisée des travailleuses domestiques dans la mondialisation », *Genèses*, 114(1), 134-152 [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Bange P. (1992), « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Aile 1*, 53-85.
- Bange P. (1996). « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor* (4), 189-202.
- Baker M. & al. (1994), « Analyse et modélisation d'explications négociées; le cas de la recherche d'informations documentaires », Université de Paris-Sud, Centre d'Orsay, Laboratoire de Recherche en Informatique [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Baker M. (1992), « Le rôle de la collaboration dans la construction d'explications », *Actes des Deuxièmes journées "Explication" du PRC-GDR-IA du CNRS*, Sophia-Antipolis, 25-42.
- Beacco J. C. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris : Didier.
- Beacco J.-C. & al. (éds.) (2017), *The Linguistic Integration of Adult Migrants. L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research. Les enseignements de la recherche*, Berlin: de Gruyter.
- Beauchemin C., Hamel C. & Simon P. (2015), *Trajectoires et origines: enquête sur la diversité des populations en France*, Paris : INED Éditions.
- Beaud S. & Weber F. (1997), *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris : La Découverte.
- Beauné A. (2015), *Contribution à l'étude des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes: le cas du Diplôme Initial de Langue Française (DILF)*, Thèse de Doctorat, Université Sorbonne Paris Cité.
- Bensalah A. (2013), « L'ancrage corporel et praxique du langage. Communauté corporelle et altérité dans l'enseignement d'une 'langue' orale étrangère », *Langages* 192(4), 73-86. [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Berchoud M. (2007), « Migrant, immigrant...: questionnement sur nos mots », in Archibald J. et Chiss, J.-L. (éds.), *La langue et l'intégration des immigrants*, Paris : L'Harmattan, 39-54.
- Berchoud M. (2015), « Porcher visionnaire...-Alerte, Monsieur Thibaut est revenu et il a vendu le Bec Bunsen! Objectifs spécifiques, activité et besoins des apprenants: pour un retour de la méthodologie », *Synergies Europe* 10, 59-70.

- Berthoz A. (1997), *Le sens du mouvement*, Paris : Odile Jacob.
- Besse H. (1987), « Langue maternelle, seconde et étrangère », *Le français aujourd'hui* 78, 9-15.
- Blanchet P. (1995), *La pragmatique d'Austin à Goffman*, Paris : Bertrand-Lacoste.
- Blanchet P. (2014), « Nécessité d'une réflexion épistémologique », in Blanchet P. & Chardenet P. (éds.) (2014 [2011]), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, Paris : Éd. des Archives Contemporaines (en partenariat avec l'Agence Universitaire De La Francophonie, 9-19.
- Blanchet P. & Chardenet P. (éds.) (2014 [2011]), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, Paris : Éd. des Archives Contemporaines (en partenariat avec l'Agence Universitaire De La Francophonie).
- Blandin B. (2002), *La construction du social par les objets*, Paris : Presses universitaires de France.
- Blot B., Mariet F. & Porcher L. (1978), *Pour la formation des travailleurs migrants*, Paris : Didier-Crédif.
- Bonnet M. (2006), « Le métier de l'aide à domicile: travail invisible et professionnalisation », *Nouvelle revue de psychosociologie* 1, 73-85.
- Bonu B. (1992), « L'analyse de conversation: une discipline de l'action sociale », *Quaderni* 17(1), 51-62 [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Borzeix A., Grosjean M. & Lacoste M. (éds.) (1996), *Le chercheur et la caméra, Langage et travail* 8 [En ligne], consulté le 10 septembre 2020 : [lien](#)
- Bouchatd R. (1991), « Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs », *Études de linguistique appliquée* 83, 29-61.
- Boulton A., (2009), "Testing the limits of data-driven learning: language proficiency and training", *ReCALL* 21 (1), 37-54.
- Boulton A. & Landure C. (2016), "Using corpora in language teaching, learning and use", *Cahiers de l'APLIUT* 35(2) [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Bourdieu P. (éd) (1965), *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris : Éditions de Minuit.
- Bourguignon C. (2006), « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe* 1, 58-73.
- Bourguignon C. (2008), « Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du *Cadre Européen Commun de Référence* », *Cahiers de l'APLIUT* 2, 40-48.
- Brass J.-J. (2008), "Local knowledge and digital movie composing in an after-school literacy program", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 51(6), 464-473.
- Breen M. (1989), "The evaluation cycle for language learning tasks", in R. K. Johnson (ed), *The second language curriculum*, New York: Cambridge University Press, 187-206.
- Bretegnyer A. (éd.) (2011), *Formation linguistique en contextes d'insertion: Compétences, posture, professionnalité, concevoir un cadre de référence(s)*, Bern: Peter Lang.

- Bronckart J.-P. (éd.) (2004), *Agir et discours en situation de travail*, Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Broth M., Laurier E., Mondada L. (2014), *Studies of Video Practices*, New York: Routledge.
- Broth M. (2008), « La production du « plan d'écoute » comme pratique collective catégorisante dans une émission télévisée en direct », in Dupret B. & Ferrié J.-N. (éds.), *Médias, guerres et identités: Les pratiques communicationnelles de l'appartenance politique, ethnique et religieuse*, 225-247.
- Brousseau G. (1980), *L'échec et le contrat*, Recherches 41, 177-182.
- Brouté A. (2009), « La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre », *Synergies Espagne* 2, 213-221.
- Bruce D.-L. & Chiu M.-M. (2015), "Composing with new technology: Teacher reflections on learning digital video", *Journal of Teacher Education* 66(3), 272-287.
- Bruxelles S. & De Gaulmyn M. M. (2000), « Explication en interaction: facteurs déterminants et degré d'efficacité », *Psychologie de l'interaction* 9 (10), 47-76.
- Bullich V (2014), « La regulation de la créativité par YouTube », *Actes du colloque Injonction de créativité et création sous contrainte*, 82ème Congrès de l'ACFAS, Montréal, [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Burger M. (2006), « La construction conjointe des rôles interactionnels dans l'entretien médiatique télévisé de personnalités », in D. Vincent (éds.), *Interactions asymétriques. Communications privées, institutionnelles et médiatiques*, Québec: Nota Bene.
- Burgess J. & Green J. (2018 [2009]), *YouTube: Online video and participatory culture*, Cambridge: John Wiley & Sons.
- Cadet L., Goes, J. & Mangiante, J.-M. (éds.) (2010), *Langue et intégration: dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire (vol. 6)*, Bruxelles: Peter Lang.
- Cambra Giné M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier.
- Carré P. & Caspar P. (éds.) (2011 [1999]), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris : Dunod.
- Castellotti V. & Chalabi H. (éds.) (2006), *Le français langue étrangère et seconde, Des paysages didactiques en contexte*, Paris : L'Harmattan.
- Castellotti V. (2017), *Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension, relation*, Paris : Didier.
- Caws C. & Arneil S. (2017), "Modes of Annotation in the Video-Based Corpus FrancoToile: Developing a Design Method", *KULA: knowledge creation, dissemination, and preservation studies* 1(1) [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Cefaï D. (éd) (2010), *L'engagement ethnographique*, Paris : éd. EHESS.
- Cefaï D. & Gardella E. (2012), « Comment analyser une situation selon le dernier Goffman », in Cefaï D. & Perreau L. (éds.), *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*, Paris : PUF, 233-265.
- Chambers A. (2009), « Les corpus oraux en français langue étrangère: authenticité et pédagogie »,

Mélanges Crapel 31, 15-33.

- Charaudeau P. & Maingueneau D. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- Charnet C. (2003), *Actions et pratiques discursives : négociier en communication exolingue*, Montpellier Praxiling Université Paul-Valéry.
- Charnet C. (2007), « L'analyse ethnographique numérique ou comment observer et étudier les usages attendus et effectifs d'un espace numérique de travail dans l'enseignement supérieur français », *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 2(2), 21-40 [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Charnet C. (2015), « Un cours en hybride ça sort de l'ordinaire. Analyse d'une pratique innovante: quand le CM est proposé à distance », Colloque international: Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Montpellier, [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Chiss J.-L. (2005), « Réflexions à partir de la notion de tâche: langage, action et didactique des langues », in Mochet M.-A. & Barbot M.-J., *Plurilinguisme et apprentissages: mélanges Daniel Coste*, Lyon: ENS Editions, 39-48.
- Chiss J.-L. (2006), « Le français langue seconde en France: aspects institutionnels et didactiques », in Castellotti V. & Chalabi H. (éds.), *Le français langue étrangère et seconde, Des paysages didactiques en contexte*, Paris : L'Harmattan, 103-110.
- Chnane-Davin F. & Cuq J.-P. (2009), « FOS–FLS: des relations en trompe l'œil? », *Le français aujourd'hui* 1, 73-86.
- Cicurel F. (2001a), « Analyser des interactions en classe de langue étrangère: quels enjeux didactiques », in Martine Marquilló Larruy (éds.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers: Université de Poitiers, 203-210.
- Cicurel F. (2001b), « Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction », *Les Carnets du Cediscor* 7, 21-36.
- Cicurel F. (2002a), « Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues », in Cicurel F. & Véronique D., *Discours, action et appropriation des langues*, Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 179-194.
- Cicurel F. (2002b), « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 16, 145-164.
- Cicurel F. (2011a), « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral: une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, 149-150.
- Cicurel F. (2011b), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Didier.
- Cicurel F. (2013), « L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du 'soi' », *Synergies Pays Scandinaves* 8, 19-33.
- Cicurel F. (2015), « Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues », *Le français aujourd'hui* 188 (1), 41-52.
- Clerc S. (2014), « La recherche-action : ancrages épistémologique, méthodologique et étique », in

- Blanchet P. & Chardenet P. (éds.) (2014 [2011]), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, Paris : Éd. des Archives Contemporaines (en partenariat avec l'Agence Universitaire De La Francophonie, 113-121.
- Clot Y. et al. (2000), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* 2 (1) [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Colleyn J. P. (2012), « Champ et hors champ de l'anthropologie visuelle », *L'Homme. Revue française d'anthropologie* 203-204, 457-480 [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Combe C. (2014), « Vlogues sur YouTube: un nouveau genre d'interactions multimodales », in Colon de Carvajal I. & Ollagnier-Beldame M. (éds.), *Actes du colloque Interactions Multimodales par Ecran*, 265-280 [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Combe C. (2017), « Télécollaboration informelle 2.0: le vlogue d'un américain en français sur YouTube », *Alsic* 20 (2) [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Compte C. (1985), « Professeur cherche document authentique en vidéo », *Études de Linguistique Appliquée* 58, 43-53.
- Compte C. (1993), *La vidéo en classe de langue*, Paris : Hachette.
- Compte C. (2001), « Écriture télévisuelle et médiation cognitive ou comment la télévision véhicule des savoirs formels et informels », *Recherches en communication* 16 (16), 131-152.
- Conein B. (1986), « Conversation et interaction sociale. Analyse de séquences d'offre et d'invitation », *Langages* 21, 111-120.
- Conein B. (1990), « Cognition située et coordination de l'action, la cuisine dans tous ses états », *Réseaux. Communication-Technologie-Société* 8 (43), 99-110.
- Conein B. (1997), « L'action avec les objets. Un autre visage de l'action située? », *Raisons pratiques*, 25-45.
- Conein B. (2005), « Agir dans et sur l'espace de travail avec des objets ordinaires », *Intellectica* 41(2), 163-79.
- Conein B. & Jacopin E. (1993), « La planification dans l'action, les objets dans l'espace », *Raisons Pratiques* 4, 59-84.
- Conein B. & Jacopin E. (1994), « Action située et cognition. Le savoir en place », *Sociologie du travail* 36 (4), 475-500.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*, Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2014), *L'intégration linguistique des migrants adultes: d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre*, Strasbourg: éds. du Conseil de l'Europe.
- Cope B. & Kalantzis M. (eds.) (2000), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, London: Routledge.
- Coste D. (éds.) (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*, Paris : Hatier/Didier-Crédif.

- Coste D. (2006), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues: traditions, traductions, translations. Retour subjectif sur un parcours », *Synergies Europe* 1, 39-46.
- Coste D. (2007), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation? », Communication au Colloque international de la FIPF, Le cadre européen, une référence mondiale? Sèvres, juin 2007, [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Coste D. (2009), « Tâche, progression, curriculum », *Français dans le monde. Recherches et applications* 45, 15-24.
- Coste D. (2010), « Tâche, progression, curriculum », *Canadian modern language review* 66 (4), 499-510.
- Coughlan P. & Duff P. A. (1994), "Same task, different activities. Analysis of a SLA task from an activity theory perspective", in J.-P. Lantolf & G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, 173-193.
- Coulbaut-Lazzarini A. & Bergère A. (2012), « Les matériels pédagogiques pour la formation linguistique de base des résidents étrangers adultes en France: supports identitaires d'un groupe professionnel ? », *Savoirs* 30, 59-81.
- Cummins P. (1989), "Video and the French teacher", *The French Review* 62 (3), 411-426.
- Cummins J. (2011), « De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté », Division des Politiques linguistiques /Direction de l'Éducation et des langues, DGIV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Cummins J. (2012), "Preface", in Li J., Gromik N. & Edwards N. (eds.), *ESL and Digital Video Integration: Case Studies*, Virginia (USA) Alexandria VA: TESOL.
- Cummins J. (2015), "Inclusion and language learning: Pedagogical principles for integrating students from marginalized groups in the mainstream classroom", in Bongartz C. & Rohde A. (eds.), *Inklusion im Englischunterricht*, Peter Lang, 95-116.
- Cuq J.-P. (1991), *Le français, langue seconde: origines d'une notion et implications didactiques*, Paris: Hachette.
- Cuq J.-P. (1995), « Le FLS: un concept en question », *Tréma* 7, 3-11.
- Cuq J.-P. (2003), *Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, Paris : Clé International.
- Cuq J.-P. & Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: PUG.
- Cuq J.-P. & Davin-Chnane F. (2007), « Chapitre1. Français langue seconde : un concept victime de son succès ? », in Verdelhan-Bourgade M. (éds.), *Le français langue seconde. Un concept et des pratiques en évolution*, Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 11-28
- Daele, A. (2009), « Les communautés de pratique », *Encyclopédie de la formation*, 721-730 [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#)
- Dagenais D. & Toohey K. (2014), « La production vidéo: une pratique multimodale pour tisser des liens entre l'école et les littératies hors scolaires », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 17(2), 8-31.

- Day D. & Wagner J. (2014), "Objects as tools for talk", in Nevile M. & al. (eds.) *Interacting with Objects: Language, materiality, and social activity*, 101-124.
- Debaisieux J.-M. (2009), « Des documents authentiques oraux aux corpus: un défi pour la didactique du FLE », *Mélanges Crapel* 31, 36-56.
- Debono M. (2013), « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues- cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives », in Castelotti V. (éds.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Fernelmont: Éditions Modulaires Européennes, 423-447.
- Debono M., Huver E. & Peigné C. (2013), « Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues? », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 10 (3) [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Debyser F. (1996 [1986]), *L'immeuble*, Paris : Hachette-BELC.
- De Certeau M. (1980), *L'invention du quotidien 1: Arts de faire*, Paris : Gallimard.
- De Certeau M., Giard L. & Mayol P. (1994), *L'invention du quotidien 2: Habiter, cuisiner*, Paris : Gallimard.
- Defays J.-M. & Deltour S. (2003), *Le français langue étrangère et seconde*, Wavre (Belgique): Mardaga.
- De Ferrari M. (2008), « Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* 44, 20-28.
- De Ferrari M. (2012a), « Le français compétence professionnelle et sociale » in Causa M (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langue*, Bruxelles : De Boeck supérieur, 226-245.
- De Ferrari M. (2012b), « Adultes et usages du français en situation d'immersion: l'évaluation et les certifications interrogées », *Les cahiers de l'ASDIFLE* 23, 153-163.
- De Fornel M. (1988), « Contraintes systémiques et contraintes rituelles dans l'interaction visiophonique », *Réseaux. Communication-Technologie-Société* 6 (29), 33-46.
- De Fornel M. (1990), « Qu'est-ce qu'un expert? Connaissances procédurale et déclarative dans l'interaction médicale », *Réseaux* 8 (43), p. 59-80.
- De Fornel M. (1994), « Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique », *Réseaux. Communication-Technologie-Société* 12 (64), 107-132.
- De Gaulmyn M.-M. (1986), « Apprendre à expliquer », *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 11, 119-139 [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Delavaud G. & Chateauvert J. (2016), *D'un écran à l'autre, les mutations du spectateur*, Paris : L'Harmattan.
- De Lavergne C. (2007), « La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives* 3, 28-43 [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#)
- Delcambre I. (2011), « Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire », *Recherches* 54, 7-15.
- Denouël J. (2011), « Identité », *Communications* 88 (1), 75-82. [En ligne], consulté le 22 septembre 2020: [lien](#).

- De Pietro J. F., Matthey M., & Py B. (1989), « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in *Actes du troisième colloque régional de linguistique Strasbourg*, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, 99-119.
- De Saint-Georges I. (2008a), « La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage », in Filliettaz & al. (éds.), *Vos mains sont intelligentes!: interactions en formation professionnelle initiale*, 117-158
- De Saint-Georges I. (2008b), « Les trajectoires situées d'apprentissage », in Filliettaz & al., *Vos mains sont intelligentes!: interactions en formation professionnelle initiale*, 159-195.
- Désilets M. (1997), « Connaissances déclaratives et procédurales: des confusions à dissiper », *Revue des sciences de l'éducation* 23 (2), 289-308.
- De Stefani E. (2007), « Regards sur la langue. Les données vidéo dans la recherche linguistique », *Bulletin VALS-ASLA* 85, 1-9.
- Détienne F. & al. (2009), « La transcription », in Detienne F. & Traverso V. (éds.), *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception*, 69-84 [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Develotte C. (2004), *La notion de ressources à l'heure du numérique* (vol. 8), Lyon: ENS Editions.
- Develotte C. (2006), « Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 88-100.
- Develotte C. (2012), « L'analyse des corpus multimodaux en ligne: état des lieux et perspectives », in *SHS Web of Conferences* 1, 509-525.
- Develotte C., Guichon N., & Kern R. (2008), “Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien? Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers”, *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2) [En ligne], consulté le 10 septembre 2020 : [lien](#).
- Dolz J., Schneuwly B. & De Pietro J.-F., (1998), *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF.
- Donnat O. (2010), « Les pratiques culturelles à l'ère numérique », *L'Observatoire* 2, 18-24.
- Drew P. & Heritage J. (1992), *Talk at work: Interaction in institutional settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Durand M. & Filliettaz L. (2009), « Des liens entre travail et formation: vers une nouvelle épistémologie? », *Travail et formation des adultes*, 1-34 [En ligne], consulté le 10 septembre 2020 : [lien](#)
- Duthoit E. (2016), « Méthodologies de recherche et d'intervention en didactique des langues: l'apport de l'ergonomie de langue française », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu* 35 (1), [En ligne], consulté le 10 septembre 2020 : [lien](#).
- Edwards N. & Jiang J. (2012), “Video as an Instructional Tool for ESL Learners in the United States: A Review of Previous Research”, in Li J., Gromik N. & Edwards N. (eds.) (2012), *ESL and Digital Video Integration: Case Studies*, Virginia (USA) Alexandria VA: TESOL, 135-146.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.

- Etienne S. (2004), *Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du français langue étrangère: la formation de base*, Thèse de Doctorat, Université Aix-Marseille II.
- Erard Y. (2010), « L'usage de la vidéo dans l'enseignement d'une langue seconde: document à interpréter ou exemple à suivre? », *Bulletin VALS-ASLA* 92, 57-86.
- Fasel Lauzon V. (2009), *L'explication dans les interactions en classe de langue: organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage*, Thèse de Doctorat, Université de Neuchâtel, Suisse.
- Fasel Lauzon V. (2014), *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*, Berne: Peter Lang.
- Fisher A. N. (2019), *Women on YouTube: Exploring identity performances of female creators using intersectionality and media ecology*, Doctoral dissertation, Bowling Green State University.
- Filliettaz L. (1997), « Des enjeux actionnels dans les interactions verbales: une définition de la dimension référentielle du discours », *Cahiers de linguistique française* 19, 47-82.
- Filliettaz L. (2004), « Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service », *Langage et société* 1, 31-54.
- Filliettaz L. (2006), « Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde », *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, 73-95.
- Filliettaz L. (2007), « On peut toucher? L'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 41, 158-168.
- Filliettaz L., De Saint-Georges I. & Duc B. (2008), *Vos mains sont intelligentes ! : Interactions en formation professionnelle initiale*, Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Filliettaz L. & Lambert P. (2019), « La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale ? », *Langage et société* 168, 15-47.
- Filliettaz L. & Schubauer-Leoni M.-L. (2008), « Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, sociohistoriques et sémiotiques », in Filliettaz L. & Schubauer-Leoni M.-L. (éds.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles: De Boeck, 7-39.
- Filiod J.-P. (2014), « L'ethnographie dans le domaine de l'éducation: héritages et pluralité d'usages », in Barthélemy. T. & al. (éds.), *Ethnographies plurielles. Déclinaisons selon les disciplines*, Paris: éditions du CTHS, 109-135.
- Gajo L. & Mondada L. (2000), *Interactions et acquisitions en contexte: modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg: Editions Universitaires.
- Galindo A. & Moreno L.-M. (2008), « Enseignement du français par la langue-culture franco-québécoise et l'autoscopie », *Lenguaje* 36 (2), 385-405.
- Galisson R. & Coste D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.
- Galisson R. & Puren C. (1999), *La formation en questions*, Paris : Clé International.
- Garcia- Debanc C. (éd.) (2001), *Les discours procéduraux Langages* 141, Paris : Larousse.

- Garfinkel H. (2007 [1967]), *Recherches en ethnométhodologie*, traduction coordonnée par M. Barthélémy et L. Quéré, Paris : PUF.
- Gaver W. W. (1991), "Technology affordances", in *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, 79-84.
- Ghasarian C. (éd.) (2002), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Paris : A. Colin.
- Gerber-Morata E. (2014), *Les dispositifs de formation et d'évaluation des compétences linguistiques des migrants adultes dans l'espace francophone européen: approches croisées*, Thèse de Doctorat, Université Aix-Marseille.
- Gibson J.- J. (1977), "The Theory of Affordances", in R. Shaw & J. Bransford (eds.), *Perceiving, Acting, and Knowing. Toward an Ecological Psychology*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 67-82.
- Gibson J.- J. (2014 [1979]), *Approche écologique de la perception visuelle*, Bellevaux: Editions Dehors.
- Goffman E. (1963), *Behaviour in Public Places: Notes on the Social Organisation of Gathering*, New York: Free Press
- Goffman E. (1973 [1956]), *La mise en scène de la vie quotidienne, t. 1 La présentation de soi*, Paris : Les Éditions de minuit.
- Goffman E. (1987 [1981]), *Façons de parler*, Paris : Les Éditions de minuit.
- Goffman E. (1990 [1973]), *La mise en scène de la vie quotidienne, t.2 Les relations en public*, Paris : Les Éditions de minuit.
- Goffman E. (1991 [1974]), *Les cadres de l'expérience*, Paris : Les Éditions de minuit.
- Goffman E. (2000 [1981]), « Engagement », in Y. Winkin, *La nouvelle communication*, Paris : Seuil, 267-278.
- Goffman E. (2016 [1988]), *Les moments et leurs hommes*, Textes recueillis et présentés par Y. Winkin, Paris : Editions Points.
- Goï C. & Huver E. (2012), « FLE, FLS, FLM: continuum ou interrelations? », *Le français aujourd'hui 1*, 25-35.
- Gold R. (1958), "Roles in Sociological Field Observation", *Social Forces* 36 (3), 217-223.
- Goodwin C. (1980), "Restarts, pauses, and the achievement of a state of mutual gaze at turn-beginning", *Sociological inquiry* 50 (3-4), 272-302.
- Goodwin C. (2000), "Action and embodiment within situated human interaction", *Journal of Pragmatics* 32, 1489-1522.
- Goodwin C. & Duranti A. (eds.) (1992), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin C. & Goodwin M.-H. (2004), "Participation", in Duranti A. (ed.), *A companion to linguistic anthropology*, Oxford: Blackwell, 222-244.
- Greimas A.-J. ([1979] 1983), « La soupe au pistou ou la construction d'un objet de valeur », in *Du sens II : essais sémiotiques*, Paris : Seuil, 157-169.

- Granjon F. (2011), « Fracture numérique », *Communications* 1, 67-74.
- Grize J. B. (1981), « Le discours explicatif: première partie », Université de Neuchâtel, [En ligne], consulté le 10 septembre 2020 : [lien](#)
- Gromik N. (2012), “Female Arab Students’ Production of Cell Phone Videos to Enhance English Skills, in Li J., Gromik N. & Edwards N. (eds.) (2012), *ESL and Digital Video Integration: Case Studies*, Virginia (USA) Alexandria VA: TESOL, 117-133.
- Guichon N. & Nicolaev V. (2011), « Influence de certaines caractéristiques des tâches d'apprentissage sur la production orale en L2 », in Nissen E., Poyet F. & Soubrié T. (éds.), *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble: Ellug, 61-76.
- Gülich E. (1986), « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact' », *Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes* 34 (1), 161-182.
- Gülich E. (1990), « Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives », in Charolles M., Fisher S. & Jayez J. (éds.), *Le discours: représentation et interprétations*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 71-109.
- Gunthert A. (2014), « L’image conversationnelle. Les nouveaux usages de la photographie numérique », *Études photographiques* 31 [En ligne], consulté le 10 septembre 2020 : [lien](#).
- Gunthert A. (2015), « La consécration du selfie. Une histoire Culturelle », *Études photographiques* 32 [En ligne], consulté le 10 septembre 2020 : [lien](#).
- Heath C. (1986), *Body movement and speech in medical interaction*, Cambridge: University Press.
- Heath C., Hindmarsh J. & Luff P. (2010), *Video in qualitative research*, London: Sage.
- Heinich N. (2019), « La réception américaine de Frame Analysis d’Erving Goffman », *Revue française de sociologie* 60 (2), 225-238.
- Hempel Carl G. (1965), “Aspects of scientific explanation. And other essays in the philosophy of science”, 1-19. [En ligne], consulté le 10 septembre 2020 : [lien](#).
- Heurley L. (1994), *Traitement de textes procéduraux: étude de psycholinguistique cognitive des processus de production et de compréhension chez des adultes non experts*, Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne.
- Heurley L. (2001), « Du langage à l'action. Le fonctionnement des textes procéduraux », *Langages*, 64-78.
- Hudelot C., Salazar Orvig A. & Veneziano E. (éds.) (2008), *L'explication. Enjeux cognitifs et interactionnels*, Louvain : Peeters.
- Hutchins E. (1995), “How a cockpit remembers its speeds”, *Cognitive science* 19 (3), 265-288.
- Hymes D. (1964), “Introduction: Toward Ethnographies of Communication 1”, *American anthropologist* 66, 1-34.
- Hymes D. (1967), “The anthropology of communication”, in *Human communication theory: Original essays*, 1-39.
- Jacquinet G. (2012 [1977]), *Image et pédagogie*, Paris : Éd. Archives contemporaines.

- Jarrigeon A. & Menrath J. (2014), « Analyser les usages comme expérience. Liberté prise avec l'ethnographie », in Combessie P., Fournier L.-F., Montjaret A. (éds.), *Ethnographies plurielles. Déclinaison selon les disciplines*, Paris : Editions du CTHS, 161-179.
- Garbarini J. (2001), « Formateur-chercheur: une identité construite entre renoncement et engagement », in Mackiewicz, M.-P. (éds.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social*, Paris : L'Harmattan, 83-90.
- Joab M. & Rossari C. (1999), « Analyse automatique de séquences explicatives fondée sur le modèle genevois d'analyse du discours », *Psychologies de l'interaction* 9, 261-288.
- Jouin-Chardon & al. (2010), « Contraintes technologiques sur les enregistrements de corpus et analyse des cadres de participation », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* 147-148, 53-81.
- Jowati Juhary (2012), "Online comments for language learning: a pilot study", *Procedia Technology* 1, 297-302.
- Karsenty L. (1996), « Une définition psychologique de l'explication », *Intellectica* 23 (2), 327-345 [En ligne], consulté le 10 septembre 2020 : [lien](#).
- Katoozian K. (2014), « Une revue d'articles sur les erreurs orthographiques à dominante phonétique: réflexions pour le FLE », *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 5 [En ligne], consulté le 10 septembre 2020 : [lien](#).
- Kendon A. (1980), "Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance", in Maria R. Key (eds.), *The relation between verbal and nonverbal communication*, The Hague: Mouton, 207-227.
- Kendon A. (1990), *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon A. (2004), *Gesture. Visible action as utterance*, New York: Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1996), *La conversation*, Paris : Mémo Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1998), « La notion d'interaction en linguistique. Origines, apports, bilan », *Langue française*, 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2004), « Que peut-on «faire» avec du dire? », *Cahiers de linguistique française* 26, 27-43.
- Kerbrat-Orecchioni C. & Petitjean A. (2017), « Cadre participatif et adresse », *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*, [En ligne], consulté le 10 septembre 2020: [lien](#).
- Kim H.K. & Mangenot F. (2009), « Apprentissage nomade en langue et production orale asynchrone », in Develotte C., Mangenot F. & Nissen E. (éds.) *Actes du colloque Epal 2009 (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité)*, Université Stendhal - Grenoble 3, 1-17.
- Kim H.K. (2014), *Travailler l'oral à travers l'utilisation d'un téléphone portable et d'Internet*, Thèse de Doctorat, Université de Grenoble.
- Knoblauch H., Tuma R. & Schnettler B. (2014), *Videography*, Oxford: Peter Lang.
- Koole T. (2010), "Displays of epistemic access: Student responses to teacher explanations", *Research*

on Language and Social Interaction 43(2), 183-209.

- Kress G. & Van Leeuwen T. (1996), *Reading images: The grammar of visual design*, London: Routledge.
- Kress G. & Van Leeuwen T. (2001), *Multimodal Discourses: The Modes and Media of Contemporary Communication*, Londres: Edward Arnold.
- Kress G. (2010), *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, London & New York: Routledge.
- Kukulska-Hulme A & Shield L. (2008), "An overview of mobile assisted language learning. From content delivery to supported collaboration and interaction", *ReCALL* 20 (3), 271-289.
- Kupetz M. (2011), "Multimodal Ressources in Students's Explanations in CLIL Interaction", *Novitas-Royal* 5 (1), 121-142.
- Lacelle N., Boutin J.-F. & Lebrun M. (2017), *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique*, Québec : PUQ.
- Lachance J. (2013), « Usages sociaux de la caméra numérique chez les jeunes », *Agora débats/jeunesses* 1, 37-49.
- Lachance J., Leroux Y. & Limare S. (2017), *Selfies d'ados*, Paris : Hermann.
- Lallier C. (2008), « Le corps, la caméra et la présentation de soi », *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues* 112-113, 345-366.
- Lange P. G. (2007), "Publicly private and privately public: Social networking on YouTube", *Journal of computer-mediated communication* 13 (1), 361-380.
- Lange P. G. (2014), *Kids on YouTube: Technical identities and digital literacies*, Walnut Creek: Left Coast Press.
- Lapaire J.-R. (2014), « Grammaire de l'oral et engagement du corps apprenant », in Martinot C. & Pégaz Paquet A. (éds.), *Innovations didactiques en français langue étrangère*, La Cellule de Recherche en Linguistique (CRL), 25-37.
- Lapassade G. (2001), « L'observation participante », *Revista Europea de Etnografia da Educação* 1 (1), 9-26.
- Lapassade G. (2002), « Observation participante », in Barus-Michel J. (éds.), *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, ERES, 375-390.
- Latour B. (1994), « Une sociologie sans objet? Remarques sur l'interobjectivité », *Sociologie du travail* 36 (4), 587-607.
- Lave J. (1988), *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave J. & Wenger E. (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.
- Leblanc S., Ria L. & Veyrunes P. (2013), « Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action », in Veillard L. & Tiberghien A., *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos*

de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA., Maison des Sciences de l'Homme, 63-94 [En ligne], consulté le 10 septembre 2020 : [lien](#).

- Leclercq V. (2007), « La formation de base: publics, dispositifs pratiques », *Savoirs* 2, 8-55.
- Leclercq V. (2012), « La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60 », in Adami H. & Leclercq V. (éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil, acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 173-193.
- Leconte F. (éd.) (2016), *Adultes migrants, langues et insertions sociales. Dynamiques d'apprentissage et de formation*, Paris : Riveneuve.
- Lehmann D. (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- Li J., Gromik N. & Edwards N. (eds.) (2012), *ESL and Digital Video Integration: Case Studies*, Virginia (USA) Alexandria VA: TESOL.
- Li J. & McComb B. (2012), "A Project-Based Approach to Vocabulary Acquisition: Filmmaking with ESL Students", in Li J., Gromik N. & Edwards N. (eds.), *ESL and Digital Video Integration: Case Studies*, Virginia (USA) Alexandria VA: TESOL, 83-100.
- Licoppe C. (2008), « Dans le 'carré de l'activité': perspectives internationales sur le travail et l'activité », *Sociologie du travail* 50 (3), 287-302.
- Licoppe C. & al. (2017), "Showing objects: holding and manipulating artefacts in video-mediated collaborative settings", in *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 5295-5306.
- Lindwall O., Johansson E. & Rystedt H. (2014), "The Use of Video in Dental Education", in Broth M., Laurier E., Mondada L., *Studies of Video Practices*, New York: Routledge, 161-180.
- Lebrun M., Lacelle N. & Boutin J. F. (2012), *La littératie médiatique multimodale: de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Paris : Puq.
- Luff P., & Heath C. (2012), "Some 'technical challenges' of video analysis: social actions, objects, material realities and the problems of perspective", *Qualitative Research* 12 (3), 255-279.
- McNeill D. (1992), *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill D. (2000), "Catchments and contexts. Non-modular factors in speech and gesture production", *Language and gesture*, 312-328.
- Maingueneau D. (2014), *Discours et analyse du discours: introduction*, Paris : Armand Colin.
- Mangenot F. (2000), « L'intégration des TIC dans une perspective systémique », *Langues Modernes* 3, 38-44.
- Mangiante J.-M. & Parpette C. (2012), « Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires », *Synergies Algérie* 15, 147-166.
- Mangiante J.-M. & Parpette C. (2004), *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette.
- Macbeth D. (1999), "Glances, trances, and their relevance for a visual sociology", *Media studies*:

- Ethnomethodological approaches*, 135-170.
- Manesse D. & Cogis D. (2007), *Orthographe, à qui la faute?*, Paris : ESF Éditeur.
- Martin L. (2016), « Nouvelles pratiques sociales audiovisuelles et évaluation de la production orale en langues étrangères », in Morris D.(éds.), *La technologie aux limites de l'humain en didactique des langues*, Mons: éds. CIPA, 237-243.
- Martin L. (2016), « Savoir-faire et video numérique dans l'apprentissage d'une langue en formation pour adultes », in Céci J.-F., Dumas P. & Touiaq M., *Nouveaux modèles d'apprentissage et pratiques pédagogiques innovantes*, 183-200.
- Martin L. (2017), « Mobile learning et vidéo en Français Langue Étrangère : l'environnement matériel comme ressource en production orale », in Thiburce J. & Ursi B., ICODOC 2017 Les ressources mobilisées en interaction, ENS Lyon, [En ligne], consulté le 10 septembre 2020 : [lien](#).
- Mazur-Palandre A. & Carvajal (de) I. C. (éds.) (2019), *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*, Grenoble: UGA Éditions.
- Mazur-Palandre A. & Lund K. (2012), « L'influence du contexte sur les pratiques gestuelles du jeune enfant lors d'explications en 'comment' », in *SHS Web of Conferences* 1, 1623-1642 [En ligne], consulté le 10 septembre 2020 : [lien](#).
- Moirand S. (1974), « Audio-visuel intégré et communication (s) », *Langue française* 24, 5-26.
- Moirand S. (1997), « Formes discursives de la diffusion des savoirs dans les medias », *Hermès* 21, 33-44.
- Mondada L. (1995), « Analyser les interactions en classe », *Revue Tranel* 22, 55-89.
- Mondada L. (2003), "Working with video: how surgeons produce video records of their actions", *Visual Studies* 18 (1), 58-73.
- Mondada L. (2005), « La constitution de l'origo déictique comme travail interactionnel des participants: une approche praxéologique de la spatialité », *Intellectica* 41(2), 75-100.
- Mondada L. (2006), "Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis", in Knoblauch & al. (eds.), *Video Analysis: Methodology and Methods*, Oxford: Peter Lang, 51-67.
- Mondada L. (2007), « Enjeux des corpus d'oral en interaction: re-temporaliser et re-situer le langage », *Langage et société* 3, 143-160.
- Mondada L. (2010), « Constitution et exploitation de corpus vidéo en linguistique interactionnelle: rendre disponibles les détails multimodaux de l'action située », *Cahiers de praxématique* 54-55, 327-350.
- Mondada L. (2012a), « Organisation multimodale de la parole-en-interaction: pratiques incarnées d'introduction des référents », *Langue française* 3, 129-147.
- Mondada L. (2012b), "Garden lessons. Embodied action and joint attention in extended sequences", in *Interaction and everyday life: Phenomenological and ethnomethodological essays in honor of George Psathas*, 279-296.
- Mondada L. (2015), « Introduction de nouveaux référents et gestion de l'attention conjointe: les apports de l'analyse interactionnelle multimodale », in Gradoux X. (éd.), *Agir dans la diversité des*

- langues. Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 121-137
- Mondada L. (2016), "Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction", *Journal of sociolinguistics* 20 (3), 336-366.
- Mondada L. (2017), « Le défi de la multimodalité en interaction », *Revue française de linguistique appliquée* 22 (2), 71-87.
- Mondada L. & Pekarek Doehler S. (2005), "Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom", *Canadian modern language review* 61(4), 461-490.
- Morel J. & Licoppe C. (2012), « Caméras en interaction: Le travail collaboratif des monstres visiophoniques », *Bulletin VALS-ASLA* 96, 181-206.
- Narcy-Combes J.-P. (2005), *Didactique des langues et TIC. Vers une recherche-action responsable*, Paris : Ophrys.
- Nayar P. B. (1997), "ESL/EFL dichotomy today: Language politics or pragmatics?", *TESOL quarterly* 31(1), 9-37.
- Nevile M., Haddington P., Heinemann T. & Rauniomaa M. (eds.) (2014), *Interacting with objects: Language, materiality, and social activity*, Amsterdam: John Benjamins.
- Ngalasso M. M. (1992), « Le concept de français langue seconde », *Études de linguistique appliquée* 88, 27-35
- Nicolaev V. (2012), *L'apprentissage du FLE dans un dispositif vidéographique synchrone: étude des séquences métalinguistiques*, Thèse de Doctorat, ENS Lyon.
- Nissen E. (2011), « Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui », *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 14 [en ligne].
- Nizet, J. & Rigaux N. (2014), *La sociologie de Erving Goffman*, Paris : La Découverte.
- Nonnon É. (2011), « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* 149-150, 184-206.
- Norman D. A. (1988), *The psychology of everyday things*, New York: Basic Books.
- Noyau C. (1976), « Les 'français approchés' des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherche », *Langue française* 29, 45-60.
- Ollivier C. (2014), « Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche. Les atouts du web 2.0 », *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 17, [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Paveau M.-A. (2013), « Technodiscursivités natives sur Twitter. Une écologie du discours numérique », *Epistémè: revue internationale de sciences humaines et sociales appliquées* 9, 139-176.
- Pekarek Doehler S. (2006), « 'CA for SLA': Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues », *Revue française de linguistique appliquée* 11 (2), 123-137 [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).

- Peraya D. (2017), « Au centre des Mooc, les capsules vidéo: un renouveau de la télévision éducative ? », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], consulté le 22 septembre 2020: [lien](#).
- Pétonnet C. (1982), « L'Observation flottante L'exemple d'un cimetière parisien », *L'homme*, 37-47.
- Phillipson R. (2012), «Linguistic imperialism», *The encyclopedia of applied linguistics*, 1-7.
- Plane S. (2001), « Quelques repères pour la description d'explications. Fonctionnements et dysfonctionnements de l'explication, orale », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* 24-25, 113-136.
- Poinsot M. & Weber S. (éds.) (2016), *Migrations et mutations de la société française, l'état des savoirs*, La Découverte.
- Porcher L. (1976), « M. Thibaut et le bec Bunsen », *Études de linguistique appliquée* 23, 6-21.
- Porcher L. (1995), *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris : CNDP Hachette éducation.
- Porquier R. (1994), « Communication exolingue et contextes d'appropriation. Le continuum acquisition/apprentissage », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 59, 159-169.
- Poulot B. (2011), « L'enseignement du français aux troupes coloniales en Afrique », *Revue historique des armées* 265, 14-23.
- Prensky M. (2016), *Education to better their world: Unleashing the power of 21st-century kids*, New York: Teachers College Press.
- Psathas G. (1992), «The study of extended sequences: The case of the garden lesson», *Text in context: Contributions to ethnomethodology*, 99-122.
- Puren C. (2006), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde* 347, 37-40.
- Py B. (2000), « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 12, 77-97.
- Quéré L. (1997), « La situation toujours négligée? », *Réseaux. Communication-Technologie-Société* 15 (85), 163-192.
- Quéré L. (2006), « L'environnement comme partenaire », in Barbier J.-M. & Durand M., *Sujets, activités, environnements*, Paris : PUF, 7-29.
- Quéré L. (2016), « L'écologie sémiotique de Charles Goodwin », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 16, 47-60.
- Quidu M. (2016), « Quelle place pour l'enseignant en Éducation Physique et Sportive à l'heure des tutoriels sur youtube et des applications pour smartphones? », *7ème Biennale de l'AFRAPS*, 1-13.
- Rabardel P. (1995), *Les hommes et les technologies*, Paris : Armand Colin.
- Rabatel A. & Lepoivre S. (2005), « Le dialogisme des discours représentés et des points de vue dans les explications, entre concordance et discordance », *Cahiers de praxématique* 45, 51-76.

- Richer J.-J. (2008), « Le français sur objectifs spécifiques (FOS): une didactique spécialisée? », *Synergies Chine* 3, 15-30.
- Richer J. -J. (2014), « Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'Apliu* 33 (1), 33-49.
- Rispail M. & Blanchet P. (2011), « Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain" », in P. Blanchet et P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues*, Paris : EAC, 65-69.
- Robert J.-P. (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Orphrys.
- Rondeau K. (2011), « L'autoethnographie: une quête de sens réflexive et conscientisée au cœur de la construction identitaire », *Recherches qualitatives* 30 (2), 48-70.
- Rosen E. (2010), « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », *Canadian modern language review* 66 (4), 487-498.
- Roth W.-M. (2001), "Gestures: Their role in teaching and Learning", *Review of Educational Research* 71, 3, 365-392.
- Roth W.-M. & Lawless D.-V. (2002), "When up is down and down is up: body orientation, proximity and gestures as resources for listeners", *Language in Society* 31, 1-28.
- Rothier-Bautzer E. (1998), « Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique: Pour une analyse contextualisée de la difficulté scolaire », *Revue française de pédagogie*, 81-89.
- Roulet E. (2005), « Un tournant actionnel en analyse et en didactique des discours », in Mochet M.-A. (éds.), *Plurilinguismes et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, Lyon: ENS éditions, 27-38.
- Roustan B. (2012), *Etude de la coordination gestes manuels/parole dans le cadre de la désignation. Médecine humaine et pathologie*. Thèse de Doctorat, Université de Grenoble, [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Roux L. (2016), *L'évolution de l'ergonomie des caméras et la pratique du cadre*, Mémoire de Master, ENS Louis Lumière, [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Sacks H., Schegloff E.A. & Jefferson G. (1974), "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation.", *Language* 50 (4), 696-735.
- Sapio G. (2014), « Home movies: la famille à l'époque de sa reproductibilité numérique », *Internet: interactions et interfaces. Actes du Xème séminaire M@rsouin*, 321-338.
- Sayad A. (1999), *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris : Seuil.
- Schegloff E. (1998), "Body Torque", *Social Research* 65(3), 535-96.
- Schiller N. G., Basch L. & Blanc C. S. (1995), "From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration", *Anthropological quarterly*, 48-63.
- Seedhouse P. (1997), "Combining form and meaning", *ELT journal* 51(4), 336-344.
- Seedhouse P. (2005), "Task as research construct", *Language learning* 55 (3), 533-570.

- Seedhouse P. & Almutairi S. (2009), "A holistic approach to task-based interaction", *International Journal of Applied Linguistics* 19 (3), 311-338.
- Seedhouse P. (2009), "How language teachers explain to students what they are supposed to do", in Spreckels J(ed.) *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider, 66-80.
- Selinker L. (1972), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics* 10 (2), 209-231.
- Sola C. (2015), « Toucher et savoir. Une anthropologie des happerceptions professionnelles », *ethnographiques.org* 31 [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Spreckels J. (ed.) (2009), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung*, Baltmannsweiler: Schneider.
- Springer C. (2015), « Apprentissage des langues en ligne et humanités numériques : une mise en equation », *Colloque « Humanités Numériques 2015: Identités, pratiques et théories »*, Montréal [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Springer C. (2017), « Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage/certification en langues: prendre en compte la nouvelle donne numérique », *The Linguistic Integration of Adult Migrants* 27 [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Streeck J. (2009), *Gesturecraft: The manu-facture of meaning*, Amsterdam: John Benjamins.
- Suchman L. A. (1987), *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*, New York: Cambridge University Press.
- Schütz A. (2010 [1944]), *L'Étranger. Un essai de psychologie sociale, suivi de L'Homme qui rentre au pays*, Paris : éds. Allia
- Soulaine S. (2014), « Le défi d'une transposition didactique inédite: création d'un gestographe », in Aden J.& Arleo A. (éds.), *Languages in motion 6, Nantes: CRINI*. [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Suso Lopez J. (2014 [2011]), « Interaction en classe et enseignement apprentissage des langues », in Blanchet P. & Chardenet P. (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, Paris : Éds. des Archives Contemporaines, 317-322.
- Taranger M. C. (1986), « Rats-laveurs et "Nouvelles" techniques. L'utilisation de la video dans une enquête linguistique », *Langue française* 71, 87-100.
- Tellier M. & Stam G. (2012), « Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action », in Rivière V. *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Riveneuve éditions, 357-374, Actes académiques [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Terantino J. M. (2011), "YouTube for foreign languages: You have to see this video", *Language Learning and Technology* 15 (1), 10 [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).
- Theureau J. (2010), « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche 'cours d'action' », *Revue d'anthropologie des connaissances* 4 (2), 287-322.
- Thierry X. (2008), « Les migrations internationales en Europe: vers l'harmonisation des statistiques », *Population & Sociétés* 442 [En ligne], consulté le 22 septembre 2020 : [lien](#).

- Tolson A. (2010), "A new authenticity? Communicative practices on YouTube", *Critical Discourse Studies* 7 (4), 277-289.
- Tomé M. (2009), « Compétences orales et outils de communication Web dans un projet de télécollaboration pour l'apprentissage du français langue étrangère », *International Journal of E-Learning & Distance Education* 23 (1), 107-126.
- Toohey K., Dagenais D. & Schulze E. (2012), "Second language learners making video in three contexts", *Language and Literacy* 14 (2), 75-96.
- Toohey K. & Dagenais D. (2012), "Child Second Language Learners and Videomaking in Three Sites: Opportunities for Developing Multilingual, Multimodal literacies", in Li J., Gromik N. & Edwards N. (eds.), *ESL and Digital Video Integration: Case Studies*, Virginia (USA) Alexandria VA: TESOL, 33-46.
- Traverso V. (2012), « Longues séquences dans l'interaction: ordre de l'activité, cadres participatifs et temporalités », *Langue française* 3, 53-73.
- Trévisé A. (1993), « Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention », *Etudes de linguistique appliquée* 92, 38.
- Tyne H. (2012), « Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel: contextes et enjeux », in Adami H. & Leclercq V. (éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil, acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 23-50.
- Vadot M. (2017), *Le français, langue d'«intégration» des adultes migrant·e·s allophones? Rapports de pouvoir et mises en sens d'un lexème polémique dans le champ de la formation linguistique*, Thèse de Doctorat, Université Paul-Valéry Montpellier 3.
- Vandermeulen K. (2012), « Approche actionnelle et formation linguistique en contexte migratoire », in Adami H. & Leclercq V. (éds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil, acquisition en milieu naturel et formation*, Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 237-276.
- Varela F. (1989 [trad. Lavoie P, 1996]), *Invitation Aux Sciences Cognitives*, Paris : Seuil.
- Vermesch P. (1985), « Données d'observation sur l'utilisation d'une consigne écrite : L'auto-misation de l'action », *Le Travail Humain* 48, 161-172.
- Vigner G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : Clé international.
- Vygotski L. (1997 [1934]), *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.
- Vincent D. (1995), « Du dialogue au soliloque: des interactions plus ou moins conversationnelles », *Cahiers de linguistique française* 16, 53-68.
- Wagner E. (2007), "Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test", *Language learning & technology* 11 (1), 67-86.
- Wagner E. (2008), "Video listening tests: What are they measuring?", *Language Assessment Quarterly* 5 (3), 218-243.
- Wagner E. (2010), "The effect of the use of video texts on ESL listening test-taker performance", *Language testing* 27 (4), 493-513.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge: Cambridge

University Press.

Wenger E. (2005), *La théorie des communautés de pratique: apprentissage, sens et identité*, Traduction et adaptation de Wenger (1998) par Fernand Gervais, Saint-Nicolas: Presses de l'Université Laval.

Wihtol de Wenden C. (2013), *Les nouvelles migrations: lieux, hommes, politiques*, Paris : Ellipses.

Winkin Y. (2001 [1996]), *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, Bruxelles : De Boeck Université.

Yaiche F. (1996), *Les simulations globales, modes d'emploi*, Paris : Hachette.

Young R. F. & Miller E. R. (2004), "Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences", *The Modern Language Journal* 88 (4), 519-535.

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : DÉFINITION DU « MIGRANT », CAPTURE DU SITE DU MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR [LE 15/10/2018].....	20
FIGURE 2 : ÂGE DES IMMIGRANTS LORS DE LEUR 1 ^{RE} ENTRÉE EN MÉTROPOLÉ, EXTRAIT DE L'ENQUÊTE TeO	23
FIGURE 3 : OFFRE D'EMPLOI CONSULTÉE SUR LE SITE DU FLE.FR LE 20 AVRIL 2018.....	50
FIGURE 4 : USAGES DE LA CAMÉRA DES DIVERS APPAREILS NUMÉRIQUES EN 2016.....	73
FIGURE 5 : BANDEAU YOUTUBE D'ÉVALUATION DE CONTENU	74
FIGURE 6 : PREMIÈRE VIDÉO PUBLIÉE SUR YOUTUBE LE 23 AVRIL 2005.....	75
FIGURE 7 : BANDE-ANNONCE DU FILM THELMA ET LOUISE DE RIDLEY SCOTT (1991)	80
FIGURE 8 : BANDE-ANNONCE DU FILM SELFIE DE VICTOR GARCIA LEON (2017).....	80
FIGURE 9 : CAMÉRA DE RECHERCHE ET APPAREIL PHOTO NUMÉRIQUE.....	157
FIGURE 10 : CAPTURE DES RUSHES NON UTILISÉS	163
FIGURE 11 : CAPTURE DES RUSHES CONSERVÉS ET MONTÉS DANS LE FILM FINAL	163
FIGURE 12 : CAPTURE D'UNE SÉLECTION D'IMAGES EXTRAITES DU FILM DE FIN DE FORMATION	165
FIGURE 13 : CAPTURE D'UN MONTAGE D'IMAGES TOURNÉES AVEC DEUX CAMÉRAS.....	169
FIGURE 14 : PICTOGRAMME PRÉSENTANT L'EXPERT DANS DIFFÉRENTES SITUATIONS DE FORMATION	179
FIGURE 15 : CAPTURE D'UN MONTAGE PHOTO DU FILM FINAL	180
FIGURE 16 : CAPTURE DU SITE DE L'OF- SALLE DES ATELIERS PÉDAGOGIQUES PERSONNALISÉS.....	188
FIGURE 17 : CAPTURE DU SITE DE L'OF- SALLE INFORMATIQUE	188
FIGURE 18 : CAPTURE DU SITE DE L'OF - APPARTEMENT PÉDAGOGIQUE	189
FIGURE 19 : DISPOSITION DANS L'ESPACE DE LA SALLE- SÉANCE 1	190
FIGURE 20 : DISPOSITION DANS L'ESPACE DE LA SALLE- SÉANCE 2	190
FIGURE 21 : DISPOSITION DANS L'ESPACE DE LA SALLE- SÉANCE 3	191
FIGURE 22 : DISPOSITION DANS L'ESPACE DE LA SALLE- SÉANCE 4	191
FIGURE 23 : E1 RECONFIGURATION COLLECTIVE DE L'ESPACE (1)	193
FIGURE 24 : E1 RECONFIGURATION COLLECTIVE DE L'ESPACE (2)	193
FIGURE 25 : E1 RECONFIGURATION COLLECTIVE DE L'ESPACE (3)	194
FIGURE 26 : E3 RECONFIGURATION COLLECTIVE DE L'ESPACE (4)	194
FIGURE 27 : E4 RECONFIGURATION COLLECTIVE DE L'ESPACE (5)	194
FIGURE 28 : E11 RECONFIGURATION COLLECTIVE DE L'ESPACE (6)	195
FIGURE 29 : E16 RECONFIGURATION COLLECTIVE DE L'ESPACE (7)	195
FIGURE 30 : E17 RECONFIGURATION COLLECTIVE DE L'ESPACE (8)	195
FIGURE 31 : E17 RECONFIGURATION COLLECTIVE DE L'ESPACE (9)	196
FIGURE 32 : E17 RECONFIGURATION COLLECTIVE DE L'ESPACE (10)	196
FIGURE 33 : TUTORIEL1-01MIN35-YOUTUBE	206
FIGURE 34 : TUTORIEL2-01MIN24-YOUTUBE	206
FIGURE 35 : TUTORIEL3-02MIN46-YOUTUBE	206
FIGURE 36 : ENCHAÎNEMENT GESTUEL.....	221
FIGURE 37 : E1 ACTIONS MULTIMODALES ADRESSÉES À F	228
FIGURE 38 : E3 RECONFIGURATION DU CADRE INTERACTIONNEL	232
FIGURE 39 : E3 RECONFIGURATION DU CADRE INTERACTIONNEL	233
FIGURE 40 : E3 CHORÉGRAPHIE ICONIQUE GESTUELLE	233
FIGURE 41 : E18 FOCALISATION DES REGARDS VERS LA PARTICIPANTE-EXPERTE	240
FIGURE 42 : E18 SCISSION TEMPORAIRE DU CADRE PARTICIPATIF	240
FIGURE 43 : E18 FOCALISATION DES REGARDS SUR L'ESPACE GESTUEL.....	241
FIGURE 44 : E18 DOUBLE MISE EN SCÈNE FACE À LA FORMATRICE	241
FIGURE 45 : E18 CHANGEMENT DE CADRE PAR RÉORIENTATION DES REGARDS.....	242
FIGURE 46 : REPÉRAGE VISUEL D'UN OBJET INOPPORTUN (CHEWING-GUM).....	254
FIGURE 47 : MULTIMODALITÉ ET CO-PARTICIPATION.....	256
FIGURE 48 : E8 CHORÉGRAPHIE GESTUELLE MIMANT LE GESTE TECHNIQUE	260
FIGURE 49 : E8 REPRISE DU GESTE TECHNIQUE.....	261
FIGURE 51 : DISPOSITION DES SALARIÉES DANS LA SALLE DE FORMATION SÉANCE 2, 3 ET 4 DU PROJET.....	277
FIGURE 52 : MISE EN PLACE D'UN NOUVEAU FOCUS ATTENTIONNEL PARTAGÉ.....	282

FIGURE 53 : L'OBJET ARTEFACT (UN DICTIONNAIRE) AU CENTRE DE LA MISE EN SCÈNE.....	286
FIGURE 54 : RÉORIENTATION DU CADRE DE LA CAMÉRA.....	292
FIGURE 55 : BODY TORQUE VERS LE TABLEAU	293
FIGURE 56 : FOCALISATION VERS L'ESPACE D'ACTIVITÉ.....	293
FIGURE 57 : LE DON D'OBJET COMME ÉTAYAGE.....	297
FIGURE 58 : DON D'OBJET ACCOMPLI SANS ACTION VERBALE	298
FIGURE 59 : DON D'OBJET PENDANT L'ACTIVITÉ DE SIMULATION.....	299
FIGURE 60 : DISPOSITION DES PARTICIPANTES LE 10 JUIN 2014.....	301
FIGURE 61: FIGURE 60 : SCHÉMA DE L'ACTIVITÉ DE TOURNAGE.....	314
FIGURE 62 : SCHÉMA D'UNE ACTIVITÉ DE PRISE DE VUE.....	320
FIGURE 63: ENGAGEMENT HAPTIQUE DE L'APPRENANT-EXPERT.....	325
FIGURE 64 : PERCEPTION VISUELLE DES MOUVEMENTS DE SUPINATION ET DE PRONATION	326

LISTE DES EXTRAITS

EXTRAIT 1 : ÉPISODE INTERACTIONNEL DE PRÉSENTATION DU PROJET	151
EXTRAIT 2 : ÉPISODE INTERACTIONNEL DE CO-DÉFINITION D'UN TUTORIEL	154
EXTRAIT 3 : ÉPISODE INTERACTIONNEL D'ÉCHANGE IRE	155
EXTRAIT 4 : NÉGOCIATIONS AUTOUR DE LA CAMÉRA DE RECHERCHE	157
EXTRAIT 5 : PO SIM1 RÉPARATION COLLECTIVE DU TITRE PROFESSIONNEL.....	178
EXTRAIT 6 : E1 ÉCHANGE TRIPARTITE IRE	206
EXTRAIT 7 : E4 RÉFÉRENCE À DES RESSOURCES ÉCRITES EXTRA-SITUÉES.....	208
EXTRAIT 8 : E10 RÉFÉRENCE À DES RESSOURCES AUDIOVISUELLES EXTRA-SITUÉES.....	209
EXTRAIT 9 : E1 RÉORIENTATION THÉMATIQUE (1).....	213
EXTRAIT 10 : E4 RÉORIENTATION THÉMATIQUE (2).....	214
EXTRAIT 11 : E11 RÉORIENTATION THÉMATIQUE 3	215
EXTRAIT 12 : E6 DÉVELOPPEMENT D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE	216
EXTRAIT 13 : SÉANCE1 RÉACTION APRÈS LE VISIONNAGE DU TUTORIEL 3	216
EXTRAIT 14 : E4 RÉFÉRENCE À UN TERRITOIRE NATIONAL.....	217
EXTRAIT 15 : E19 RÉFÉRENCE À UNE HABITUDE CULTURELLE	218
EXTRAIT 16 : E5 VALORISATION D'UNE EXPERTISE SITUÉE	218
EXTRAIT 17 : E1 CO-CONSTRUCTION D'UN ÉNONCÉ INACHEVÉ.....	220
EXTRAIT 18 : E1 OUVERTURE DE SÉQUENCE (1).....	225
EXTRAIT 19 : E2 OUVERTURE DE SÉQUENCE (2).....	225
EXTRAIT 20 : E3 OUVERTURE DE SÉQUENCE (3).....	225
EXTRAIT 21 : E5 OUVERTURE DE SÉQUENCE (4).....	226
EXTRAIT 22 : E1 LE SILENCE COMME INTERACTION	227
EXTRAIT 23 : E3 INSTABILITÉ DU CADRE INTERACTIONNEL	230
EXTRAIT 24 : E4 AUTO-DÉSIGNATION DE L'APPRENANT-EXPERT	234
EXTRAIT 25 : E4 OUVERTURE DE SÉQUENCE MENAÇANT LE CONTRAT DIDACTIQUE.....	235
EXTRAIT 26 : E18 INSTABILITÉ DU CADRE INTERACTIONNEL	239
EXTRAIT 27 : E20 CONVERSATION ENTRE PAIRS ET ASYMÉTRIE DES RÔLES	243
EXTRAIT 28 : SÉANCE1 SÉQUENCE TRIPARTITE IRE	246
EXTRAIT 29 : E4 OUVERTURE DE SÉQUENCE APRÈS THÉMATISATION	247
EXTRAIT 30 : E6 OUVERTURE PAR IDENTIFICATION D'UNE SITUATION PROBLÈME THÉMATISÉE.....	248
EXTRAIT 31 : E1 SÉQUENCE TERNAIRE COMPLEXE	250
EXTRAIT 32 : E5 SÉQUENCE PROCÉDURALE TRÈS COURTE1.....	253
EXTRAIT 33 : E12 SÉQUENCE PROCÉDURALE ENRICHIE	254
EXTRAIT 34 : E4 LONGUE SÉQUENCE PROCÉDURALE	255
EXTRAIT 35 : E8 INTERACTION MULTIMODALE À DOMINANCE VERBALE	259
EXTRAIT 36 : E15 EXPLICATION POLYNUCLÉAIRE	266
EXTRAIT 37 : E1 MARQUES D'UN FOCUS SUR L'ACTIVITÉ EN COURS	268
EXTRAIT 38 : PROJECTION DE L'ACTIVITÉ FILMIQUE 1	280
EXTRAIT 39 : PROJECTION DE L'ACTIVITÉ FILMIQUE 2	280
EXTRAIT 40 : PROJECTION DE L'ACTIVITÉ DE SIMULATION	285
EXTRAIT 41 : PREMIER ÉPISODE D'UNE SIMULATION D'EXPLICATION DE PROCÉDURE FACE AU GROUPE	287
EXTRAIT 42 : CADRAGE LUDIQUE DE L'ACTIVITÉ DE SIMULATION	294
EXTRAIT 43 : CO-CONSTRUCTION DU CADRE MODALISÉ	295
EXTRAIT 44 : ACTIONS D'ÉTAYAGE ET CO-CONSTRUCTION DE L'ACTIVITÉ	296
EXTRAIT 45 : VULNÉRABILITÉ DU CADRE DE LA SIMULATION.....	299
EXTRAIT 46 : CONSTRUCTION COLLECTIVE ET MULTIMODALE DU CADRE DE L'ACTIVITÉ	301
EXTRAIT 47 : NÉGOCIATION DU MATÉRIEL POUR LES PRISES DE VUE	309
EXTRAIT 48 : LES RESSOURCES VERBALES COMME SOURCE DE PRÉOCCUPATION	311
EXTRAIT 49 : ÉTAYAGE DE F PENDANT L'ACTIVITÉ DE RÉPÉTITION	312
EXTRAIT 50 : COURTE SÉQUENCE DE FEEDBACKS	313
EXTRAIT 51 : SÉQUENCE DE PRISE DE VUE DU 17 JUIN (1)	321

EXTRAIT 52: SÉQUENCE DE PRISE DE VUE DU 17 JUIN (2).....	322
EXTRAIT 53: INTERRUPTION D'UNE SÉQUENCE DE PRISE DE VUE.....	328
EXTRAIT 54: DÉPLACEMENT DES PAIRS VERS LE PLAN DE TRAVAIL.....	331

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : LES PRINCIPAUX DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT DU FLE EN FRANCE	45
TABLEAU 2 : TÂCHES MULTIMODALES PROPOSÉES PAR KIM (KIM, 2014: 105)	96
TABLEAU 3 : TABLEAU DES PROFILS LINGUISTIQUES DES PARTICIPANTES	146
TABLEAU 4 : SCÉNARIO DU PROJET POUR LA SÉANCE 1	150
TABLEAU 5 : SCÉNARIO DU PROJET FILMIQUE.....	153
TABLEAU 6 : EXTRAIT DE LA CARTOGRAPHIE DES OBSERVATIONS ETHNOGRAPHIQUES.....	166
TABLEAU 7 : EXTRAIT D'UN TABLEAU DE PRÉANALYSE DE SÉQUENCES VIDÉO ENREGISTRÉE.....	168
TABLEAU 8: PRÉSENTATION DE LA COLLECTION 1.....	171
TABLEAU 9 : PRÉSENTATION DE LA COLLECTION 2.....	171
TABLEAU 10 : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION ADOPTÉES.....	172
TABLEAU 11 : PRÉSENTATION CHRONOLOGIQUE DES ÉPISODES	204
TABLEAU 12 : PRÉSENTATION CHRONOLOGIQUE DES ÉPISODES DES SÉANCES 1 ET 2	207
TABLEAU 13 : PRÉSENTATION DES PROCÉDURES DANS LEUR ORDRE CHRONOLOGIQUE D'APPARITION.....	213
TABLEAU 14: RÉCURRENCES LINGUISTIQUES (1).....	263
TABLEAU 15 : RÉCURRENCES LINGUISTIQUES (2).....	264
TABLEAU 16 : PRÉANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE SIMULATION ENREGISTRÉE LE 3 JUIN 2014	279
TABLEAU 17 : PRÉANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE SIMULATION ENREGISTRÉE LE 10 JUIN 2014	285
TABLEAU 18 : PRÉANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE TOURNAGE DU 17 JUIN 2014	308
TABLEAU 19 : PRÉANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE TOURNAGE DU 14 OCTOBRE 2014.....	319

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APP : ATELIERS PÉDAGOGIQUES PERSONNALISÉS

CAI : CONTRAT D'ACCUEIL ET D'INTÉGRATION

CECRL : CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE EN LANGUE

CIR : CONTRAT D'INTÉGRATION RÉPUBLICAINE (REPLACÉ LE CAI)

DGLFLF : DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE

DILF : DIPLÔME INITIAL DE LANGUE FRANÇAISE

FLE : FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

FLI : FRANÇAIS LANGUE D'INTÉGRATION

FLS : FRANÇAIS LANGUE SECONDE OU FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION

FOS : FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

FOU : FRANÇAIS SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES

MAE : MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES

MEN : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

OF : ORGANISME DE FORMATION

OFII : OFFICE FRANÇAIS DE L'IMMIGRATION ET DE L'INTÉGRATION

OPCA : ORGANISME PARITAIRE COLLECTEUR AGRÉÉ