



Comprendre l'agir prescriptif à travers une démarche réflexive. Analyse de paroles d'enseignantes de FLE

Estefania Dominguez

► To cite this version:

Estefania Dominguez. Comprendre l'agir prescriptif à travers une démarche réflexive. Analyse de paroles d'enseignantes de FLE. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2020. Français. NNT : 2020PA030082 . tel-03711392

HAL Id: tel-03711392

<https://theses.hal.science/tel-03711392>

Submitted on 1 Jul 2022

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.



École doctorale 622 Sciences du langage
EA 2288 DILTEC – Didactique des langues, des textes et des cultures

Comprendre l’agir prescriptif à travers une démarche réflexive. Analyse de paroles d'enseignantes de FLE

Tome 1

Estefania DOMINGUEZ

Thèse de doctorat en Sciences du langage, pour l’obtention du grade de Docteur en
Didactique des langues et des cultures

Dirigée par Francine CICUREL et Violaine BIGOT

Soutenue publiquement le 17 novembre 2020

Membres du jury :

Mme Francine CICUREL, Professeure émérite, Université Sorbonne Nouvelle

Mme Lucile CADET, Professeure des universités, Université de Cergy Pontoise

Mme Véronique RIVIERE, Maîtresse de conférences HDR, Université Lumière Lyon 2

Mme Violaine BIGOT, Maîtresse de conférences, Université Sorbonne Nouvelle

M. Yann VACHER, Docteur et professeur agrégé, Université de Corse

    Sauf indication contraire, ce travail est sous licence
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

Résumé¹

Comprendre l’agir prescriptif à travers une démarche réflexive.

Analyse de paroles d’enseignantes de FLE

Cette recherche s’inscrit dans le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE) et dans le sillon des recherches sur l’agir professoral. Elle s’attache précisément à comprendre et à documenter l’agir prescriptif enseignant. Concevoir et transmettre des consignes demande à l’enseignant de mettre en œuvre ses compétences de planification mais aussi et surtout ses compétences d’ajustement. Quelles sont les représentations des enseignants sur les consignes ? Comment l’enseignant planifie-t-il ses consignes ? Quelles sont les raisons qui le mènent à telle ou telle manière de transmettre les consignes ? À quelles difficultés se confronte l’enseignant prescripteur ? Pouvons-nous parler d’un certain style prescriptif ? Si les consignes ont déjà fait l’objet d’études, notre recherche en propose une approche réflexive qui met au premier plan le point de vue de trois enseignantes expérimentées exerçant dans un centre universitaire de FLE. Pour ce faire, nous avons mené une recherche de type ethnographique et construit une démarche réflexive composée de quatre étapes : questionnaire, réunion-échange, journal de bord et entretiens. Ces étapes engagent les enseignantes dans une activité réflexive aussi bien individuelle que collective sur leur propre agir prescriptif. L’étude des données a permis de mettre au jour des éléments du genre professionnel et du style prescriptif des enseignantes. Par ailleurs, notre analyse examine et interroge le rôle transformatif de la démarche réflexive.

Mots clés : consignes, agir prescriptif, agir professoral, démarche réflexive, réflexion, genre et style professionnels.

¹ Le résumé est proposé en français, en anglais, en espagnol et en galicien.

Abstract

Understanding prescriptive action through reflective practice.

Analysis of the discourse of FFL teachers

Our research deals with teaching French as a foreign language (FFL), with a focus on teacher behaviour as a research field. It aims to understand and document the prescriptive action of teachers. Designing and transmitting instructions requires the teachers to use their planning skills but also and above all their adjustment skills. What are teachers' representations of instructions? How do teachers plan their instructions? What are the reasons that lead them to a particular way of transmitting instructions? Which challenges does the prescribing teacher face? Can we talk about a certain style of prescribing? Although instructions have already been studied, our research proposes a reflective approach that highlights the point of view of three experienced teachers working in a university French language centre. In order to do so, we conducted ethnographic research and designed a reflective approach involving four steps: questionnaire, meeting, logbook and interviews. These steps engage the teachers in a reflective activity both individually and collectively on their own prescriptive action. Data analysis revealed elements of the teachers' professional type and prescriptive style. Moreover, our study examines and questions the transformative role of the reflective process.

Keywords: instructions, prescriptive action, teaching practices and repertoire, reflexive practice, reflection, professional type and style.

Resumen

Comprender la acción prescriptiva docente por medio de un dispositivo reflexivo.

Análisis de discursos de profesoras de FLE.

Este trabajo de investigación se inscribe en el campo de la didáctica del francés como lengua extranjera (FLE) y en la trayectoria de los estudios sobre la acción del profesor. Tiene por objetivo comprender y documentar la acción prescriptiva docente. Construir y transmitir consignas implica que el profesor aplique sus competencias de planificación así como sus competencias de adaptación. ¿Qué representaciones tienen los profesores sobre las consignas?, ¿cómo planifica sus consignas un profesor?, ¿a qué dificultades se enfrenta el profesor prescriptor?, ¿es posible considerar que existe un estilo prescriptivo? Si las consignas ya han sido objeto de diferentes estudios, nuestra propuesta consiste en abordarlas desde un punto de vista reflexivo considerando como central el punto de vista de tres profesoras de un centro universitario de FLE; dicha reflexión se centra en la globalidad de sus acciones como prescriptoras. Para llevar a cabo nuestra investigación, de tipo etnográfica, hemos construido un dispositivo reflexivo en cuatro etapas: cuestionario, reunión, diario y entrevistas. Por medio de estas etapas, las profesoras se implican en una actividad reflexiva tanto individual como colectiva. El análisis de nuestros datos nos ha permitido identificar elementos del género profesional y del estilo prescriptivo de las profesoras. Además, hemos examinado e interrogado el papel transformativo del dispositivo reflexivo propuesto.

Palabras clave: consignas, acción docente, acción prescriptiva, dispositivo reflexivo, reflexión, género y estilo profesionales.

Resumo

Comprender a acción prescriptiva docente por medio dun dispositivo reflexivo.

Análise de discursos de profesoras de FLE.

Este traballo de investigación inscríbese no campo da didáctica do francés como lingua estranxeira (FLE) e na traxectoria dos estudos sobre a acción do profesor. Ten por obxectivo comprender e documentar a acción prescriptiva docente. Construír e transmitir consignas implica que o profesor aplique as súas competencias de planificación así como as súas competencias de adaptación. ¿Qué representacións teñen os profesores sobre as consignas?, ¿cómo planifica as súas consignas un profesor?, ¿a qué dificultades se enfrenta o profesor prescriptor?, ¿é posible considerar que existe un estilo prescriptivo? Se as consignas xa foron obxecto de diferentes estudos, a nosa proposta consiste en abordalas dende un punto de vista reflexivo considerando como central o punto de vista de tres profesoras dun centro universitario de FLE; a reflexión céntrase na globalidade das súas accións como prescritoras. Para levar a cabo a nosa investigación, de tipo etnográfica, construímos un dispositivo reflexivo en catro etapas: cuestionario, reunión, diario e entrevistas. Por medio destas etapas, as profesoras implícanse nunha actividade reflexiva tanto individual como colectiva. A análise dos nosos datos permitiunos identificar elementos do xénero profesional e do estilo prescriptivo das profesoras. Ademais, examinamos e interrogamos o rol transformativo do dispositivo reflexivo proposto.

Palabras clave: consignas, acción docente, acción prescriptiva, dispositivo reflexivo, reflexión, xénero e estilo profesionais.

Remerciements

Je remercie Francine Cicurel, ma directrice de thèse, pour m'avoir accordé sa confiance, pour sa disponibilité, ses relectures, son écoute, son soutien et son enthousiasme communicatif. Merci de m'avoir permis d'assister au séminaire sur l'agir professoral en 2014, il a été pour moi l'occasion de m'immerger encore plus dans la réflexion sur la complexité du métier enseignant, passionnément expliquée.

Je remercie Violaine Bigot, ma co-directrice de thèse, pour son guidage sincère et honnête avant et pendant ce parcours de doctorat. Merci pour les riches échanges qui ont jalonné cette recherche, pour les critiques constructives, pour les pistes d'amélioration ; pour le temps accordé et pour les encouragements.

Merci aux membres du jury pour avoir accepté d'évaluer mon travail : à Véronique Rivière qui est une des sources de mon questionnement fort sur les consignes, à Lucile Cadet pour la jonction entre l'agir professoral et la réflexivité, à Yann Vacher qui interroge la pratique réflexive comme source de transformation. Merci pour leur temps et leurs conseils.

Je tiens à remercier Dominique Ulma, « grâce à qui et à cause de qui », j'ai osé sauter le pas dans l'univers de la recherche. Merci pour son exigence, sa professionnalité et son accompagnement dans la rédaction de mon mémoire de recherche. Merci pour ses conseils et son écoute durant mes différentes facettes d'étudiante et d'enseignante.

Un grand merci aux membres du séminaire IDAP pour la richesse des échanges et les discussions passionnantes sur le changement. Un merci tout particulier à ma co-équipière Véronique Laurens pour cette expérience d'organisation et pour sa bienveillance.

Mes remerciements s'adressent également à mes collègues doctorant.e.s, docteur.e.s ou MCF : Anna Laura Vega, Camila Peixoto (obrigadissima), Alice Burrows (thanks !), Danilo Bomilcar, Jean-Marc Baud, Laura Uribe, Nadia Bacor, Amélie Cellier, Lin Xue, Adjii Thiaw, Laura Nicolas. Un merci tout chaud à Shima Moallemi et Marcos Maldonado.

Je remercie mes trois informatrices pour leur générosité, leur flexibilité, leur engagement et leur patience. Vous m'avez accompagnée en début de parcours, et c'est grâce à vous qu'aujourd'hui j'arrive à destination.

Et mes remerciements vont à mes amitiés-piliers ...

À celle qui a fait que j'ai tenu, Noémie Guérif. Je n'aurai jamais les mots justes pour te remercier. Ton amitié, ton empathie, ton écoute active, tes conseils, ta compagnie, les heures de rédaction, de souffrance extrême, de difficultés, de crise, de fuite, de déconnexion et reconnexion et ton humour ! Merci pour ton amitié à toute épreuve.

À Yves Loiseau, merci pour toute la sérénité dans ton accompagnement, pour ton écoute, pour ta disponibilité, pour ton accueil, pour tes conseils pratiques et théoriques, pour tes relectures (même avec des délais impossibles), pour ta joie de vivre ; tous ces éléments m'ont graaaaandement aidée. Tu as été mon *ange gardien*.

Merci Gunther, pour ton amitié, ton soutien, tes encouragements et ta compréhension, merci pour ton soutien logistique pendant et surtout en fin de parcours !

Merci Manu, quelle que soit la casquette que je puisse avoir, tu es toujours là. Merci pour ton amitié, ton écoute bienveillante, tes encouragements et ta folie.

Merci à la famille FLE née dans le master et éparpillée aux quatre coins du monde : Mirna (merci de croire en moi), Benjamin, Marion, Sandie, Charlotte, Marion, Estelle, Louise et Olivia.

Et mes remerciements vont à la famille des pomos ...

Merci aux participant.e.s des journées de l'association Paren(thèse) Bretagne-Loire : merci de votre confiance ! Quelle émulation collective, quelle énergie ! Que la flamme des P(TH) de France dure et qu'elle puisse continuer à proposer de l'aide aux doctorant.e.s de tout horizon.

Merci à Matthieu Josselin pour l'amitié, pour la flexibilité, pour les séminaires entre doctorant.e.s. Merci à Damien Nouvel pour ton soutien, écoute et bonne humeur ! Merci à Anne-Claire Chêne (belle connexion et fort soutien), Pauline Juvenez (soutien, chocolat et créativité de la night), Pascale Gentil (les conseils justes et l'humour fou). A toutes et tous les pomodorien.n.e.s : Karina (joie !), Rachel, Lucie, Georges, Julie, Florinne, Fanny, Raphaël, Amélie, Daniela, Camila, Lindsay, Wahel, Hélène, Angèle, Adélaïde, Tassadit, Clarisse, Deily, Priscilla, Roxanne, Boubacar et tant d'autres.

Et mes remerciements se situent en Anjou...

Merci à Mathilde, pour sa sérénité, pour les bulles de travail, pour les activités qui permettaient de souffler. Merci à Diana, Mélanie et Claire. Merci à Christine et *Juan Pedro* Guérif, ma famille de la Loire. Merci à la famille Dubès pour votre générosité. Merci à Christian et la maison tranquille. Merci à Nathalie. Merci aux béconnais, je me suis sentie chez moi. Merci à Anne-Lise et le breton pour leur bienveillance et leur humour. Merci à Michelle et Kamel. Merci à Elisabeth pour la construction bienveillante. Merci à Stéphane pour le shiatsu. Merci à Isabelle pour l'acupuncture. Merci à mes ami.e.s de l'Université d'Angers : merci à Patrick pour toute ton aide, ta générosité et ton soutien (merci de me faire rire) ; merci Jean-Hugues pour ton intérêt et soutien ; merci Pascal, merci à Jean-Rémy ; merci à Pascal Lenoir pour la bienveillance ; à Nathalie Lusson, à Nadjia Maillard, Delphine Guédat, Julien Kilanga. Merci à Florent, à Daniela, à Véronique et à toute l'équipe de la bibliothèque universitaire de Belle-Beille.

Et mes remerciements sont binationaux...

Merci à tous.tes les élèves et étudiant.e.s que j'ai eu.e.s en cours formels ou informels, depuis 20 ans, en Galice et en France. Des premières.ers au dernières.ers, vous avez nourri et renforcé mon envie d'enseigner et de ne pas abandonner cette voie pour laquelle j'ai emprunté des chemins tortueux. La force que j'ai aujourd'hui, c'est à vous que je la dois. Merci à Maurice et Thérèse Laperrousaz pour l'amitié qui traverse le temps.

Et mes remerciements voyagent en Galice ...

Grazas Tatiana, de croire en moi, de ton écoute, de ton amitié sincère et éternelle malgré la distance. Obrigada Andrea, *polo teu amor, por tanto et todo*. Grazas Tania, pour ton amitié, pour tous tes messages, pour ta patience car j'étais toujours prise par cet élément invasif, la thèse. Obrigada Susana, Jose, Fernando, Roberto mes supporters galicien.n.e.s ! Merci à mes cousin.e.s (jallej@s et franchutes). Un merci spécial à *mi prima* Ana qui m'a soutenue et m'a aussi beaucoup gâtée. Merci à mes tantes et oncles. *Ao abuelo, á abuela e a Diego*.

Enfin, je remercie mon socle, mes racines, mes inconditionnels. Pour votre amour et votre soutien indéfectible malgré la distance. Merci papa pour ta bonne humeur, pour ta compréhension, pour les cartes postales et pour ton réveil. Merci maman pour ton accompagnement permanent, tes conseils, tes phrases chocs, ta joie, ta force et ton amour. Merci à ma sœur Christelle pour tout : tes quatre vérités au bon moment, tes cris, tes fous rires, ton écoute, ta lucidité, ta patience, ton Amour. ¡*El quesito terminado!* Cette thèse m'a éloignée de vous physiquement, nous avons raté tellement de moments à cause de ce projet ... ¡*Pero feito esta!* C'est essentiellement grâce à vous trois que j'ai tenu, je vous le devais.

« Peut-être y a-t-il du masochisme dans l'apprentissage réfléchi, dans l'étude et la remise en question permanente de ses propres pratiques et de ses idées, dans la vérification critique constante de valeurs et de vérités personnelles auxquelles on tient profondément et que l'on garde jalousement. Cela implique la force de vivre avec des incertitudes, des questions sans réponse, des doutes, des hésitations. Cela rend la vie plus difficile. Peut-être que les manuels ou les programmes des conférences devraient comporter un avertissement semblable à celui figurant sur les paquets de cigarettes : « La réflexion peut nuire gravement à la santé, ou du moins à la paix de l'esprit ». Mais en même temps, je crois fermement (et mes expériences ont confirmé cette croyance profonde) que cette curiosité, cette remise en question, cette recherche est le chemin le plus réaliste vers l'apprentissage professionnel et c'est aussi celui qui prépare le mieux à la complexité du métier d'enseignant. Et la réussite devrait être comprise à la fois en termes de réussite des élèves et en termes de satisfaction professionnelle personnelle. Cela nous garde du réductionnisme irréaliste et de la technicité superficielle qui déçoivent à longue échéance. Et surtout, cela préserve la passion d'enseigner » (Kelchtermans, 2001 : 64).

Sommaire

INTRODUCTION	13
PARTIE I	
L'AGIR PRESCRIPTIF : UNE DIMENSION DE L'AGIR PROFESSORAL SOUS L'ANGLE DE LA REFLEXIVITE... 21	
CHAPITRE 1 PARADIGME REFLEXIF ET ACTIVITE ENSEIGNANTE	22
CHAPITRE 2 L'AGIR PROFESSORAL ET SON INTELLIGIBILITE : UN PALIMPSESTE PROFESSIONNEL.....	62
CHAPITRE 3 L'AGIR PRESCRIPTIF ENSEIGNANT ENTRE PLANIFICATION ET TRANSMISSION	107
PARTIE II	
TERRAIN, OUTILS ET CORPUS : UN TISSAGE REFLEXIF	154
CHAPITRE 4 LES FONDEMENTS EPISTEMOLOGIQUES ET LES CONSTITUANTS DE LA RECHERCHE.....	156
CHAPITRE 5 DU TERRAIN AUX DONNEES.....	217
CHAPITRE 6 L'ETUDE DES DONNEES	236
PARTIE III	
L'AGIR PRESCRIPTIF SOUS L'ANGLE DU GENRE PROFESSIONNEL	255
CHAPITRE 7 LES ETAPES DE L'ACTIVITE DE PRESCRIPTION	256
CHAPITRE 8 LES DISCOURS D'INSTAURATION PRESCRIPTIVE : LA CAPTATION ATTENTIONNELLE.....	267
CHAPITRE 9 LA FORMALISATION PRESCRIPTIVE : LE VIF DE L'ACTIVITE DE PRESCRIPTION	273
PARTIE IV	
L'AGIR PRESCRIPTIF SOUS L'ANGLE DU STYLE PROFESSIONNEL	314
CHAPITRE 10 L'AUTONOMISATION COMME ORGANISATEUR DE L'AGIR PRESCRIPTIF DE NATHALIE	315
CHAPITRE 11 LA LIBERTE ET LE BIEN-ETRE : UN CADRE EXPLICATIF DE L'AGIR PRESCRIPTIF D'ANA.....	333
CHAPITRE 12 CHRISTELLE ET LA MULTIMODALITE REQUISE POUR UN AGIR PRESCRIPTIF OPERATIONNEL	357
PARTIE V	
L'AGIR PRESCRIPTIF SOUS L'ANGLE DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	375
CHAPITRE 13 LA REFLEXION SUR LA CONSIGNE, LIEU DE RESONANCES D'UN AGIR PRESCRIPTIF POTENTIEL	376
CHAPITRE 14 LA REFLEXION SUR LA CONSIGNE ET LE CHANGEMENT DANS L'AGIR PRESCRIPTIF.....	400
CONCLUSION	427
BIBLIOGRAPHIE	435
INDEX NOTIONNEL	453
TABLE DES MATIERES	455
INDEX DES TABLEAUX.....	461
INDEX DES FIGURES.....	463

Introduction

Tatiana : « bon là tu filmes les consignes mais bon j'imagine que ce n'est pas le sujet de ta recherche parce que les consignes on sait tous faire ! » (corpus Dominguez, 2013).

Ana : « C'est toujours un problème la consigne » (corpus Dominguez, 2020).

Christelle : « [...] dans un groupe-classe comme ça où on a des cultures différentes, des habitudes scolaires différentes et qu'on est très influencés par nos habitudes scolaires, comment on fait pour sortir une consigne qui soit valable pour tout le monde ? » (corpus Dominguez, 2020).

Christelle : « [...] des choses qu'on fait automatiquement en fait et on ne se pose pas/pourquoi on ne se pose pas la question de la consigne alors qu'on arrête pas d'en donner ? » (corpus Dominguez, 2020).

Dans ces extraits de discours d'enseignantes de FLE expérimentées, nous retrouvons plusieurs des représentations et interrogations possibles sur les consignes. Pour certains enseignants les consignes constituent une activité banale, quasiment un « impensé ». Pour d'autres au contraire elles sont un « problème ». Pour d'autres encore il s'agit d'une pratique qui s'appuie sur un savoir-faire.

Le point de vue sur les consignes est paradoxal : la consigne structure toute situation d'enseignement-apprentissage mais elle est globalement peu interrogée probablement du fait de cette familiarité. Notre recherche s'intéresse à la consigne et propose d'analyser ce que pensent, font et aimeraient faire trois enseignantes expérimentées exerçant dans un centre universitaire de FLE. La présente recherche tente de mettre au jour leurs « savoir cachés » (Schön, 1983), leurs logiques d'action, leurs stratégies, leurs difficultés, etc., en matière de consignes, par le biais d'un dispositif réflexif qui contribue à leur développement professionnel.

Les consignes dans le contexte éducatif

Dans son métier, l'enseignant est constamment amené à manipuler des consignes, certaines créées par des agents externes tels que les concepteurs de manuels, d'autres élaborées par lui-même avant le cours ou produites dans la dynamique de l'interaction. Les discours de consignes véhiculent, selon Filliettaz, « des enjeux pédagogiques et didactiques incontestables dès lors qu'ils contribuent non seulement à la planification et à la configuration de l'activité des apprenants, mais également à la transmission et à la transposition des savoirs associés à ces activités » (2009 : 92). Les consignes organisent le travail de la classe en informant les apprenants de ce qui doit être fait ou dit et sont alors une des garantes de l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Tous les interactants sont convoqués dans la consigne. Idéalement, l'enseignant formule une consigne et les apprenants effectuent les tâches demandées. La réalité est souvent plus complexe. D'une part, dans sa mise en œuvre, la consigne demande « un travail de coordination de l'intercompréhension et de l'action didactique, ou de co-action, avant ou pendant la réalisation » (Rivière, 2006 : 272). D'autre part, la consigne n'est pas figée parce que tous les acteurs peuvent en modifier le devenir ; tel est le cas de l'enseignant qui reformule une consigne s'apercevant par exemple que l'activité réalisée par les apprenants n'est pas celle qu'il attendait. Enfin, les modalités de transmission et de gestion demandent à l'enseignant de jongler avec la parole, les gestes, les mimiques, les postures, les éléments typographiques, etc., dans le vif de l'action, tout en gérant simultanément l'interaction didactique et en suivant son projet didactique.

Le sujet des consignes dans mon parcours académique et professionnel

Bucheton déclare que « des enseignants de terrain, observateurs attentifs et avertis, deviennent chercheurs pour comprendre ce qui se passe dans la classe de français, dans la mise en œuvre de contenus d'enseignement » (2008 : 8). C'est en effet lorsque j'étais enseignante d'espagnol² et que je préparais en parallèle mon master en didactique du FLE que je me suis intéressée très concrètement aux consignes. À l'époque, ce sont les consignes d'examen qui me posaient problème : pourquoi mes étudiants n'avaient-ils pas suivi la consigne telle que je l'avais imaginée ? J'ai alors, grâce à un cours sur l'évaluation en FLE, eu l'occasion d'avoir des propositions de remédiations que je pouvais tester dans mes propres cours. Progressivement, j'ai amélioré ma façon de concevoir les consignes : je définissais mieux mes objectifs, je réussissais à mieux formuler mes consignes, me mettais à la place de l'apprenant, donnais des informations sur la forme, sur le contenu, précisais le nombre de mots attendus, demandais des productions écrites à contraintes, etc. Progressivement ma pratique enseignante s'est nourrie de ces essais.

Ensuite, pour l'élaboration de mon mémoire de recherche (Dominguez, 2013), j'ai eu l'opportunité de filmer des cours de FLE d'enseignantes expérimentées et d'avoir accès aux difficultés qu'elles rencontraient lors de la transmission de consignes et aux solutions qu'elles créaient sur le terrain. Cela m'a permis, en tant que praticienne, de poursuivre ma propre activité réflexive et d'enrichir mon agir professoral. Enfin, lorsque j'étais enseignante de FLE, j'ai progressivement ajouté des stratégies à ma pratique et ce, non seulement lors de la planification de consignes mais aussi au moment de l'interaction avec les apprenants : depuis

² J'utilise intentionnellement le *je* dans la présentation de ce parcours car il relate une expérience singulière.

j'explique d'abord l'objectif, je montre le document de consignes et explique aux apprenants ce qu'ils vont y trouver, je ne distribue généralement pas le document avant, etc. Par ailleurs, la conception de cours en ligne m'a amenée à réfléchir autrement aux consignes car la création d'activités à distance comporte des adaptations spécifiques qui invitent à une clarification des consignes. L'agir enseignant lié à la consigne est devenu un terrain de réflexion et d'analyse qui ne cesse d'animer ma curiosité ; la présente thèse en constitue le prolongement.

Dans le sillon des recherches sur l'agir professoral

D'un point de vue théorique, cette thèse s'inscrit dans le champ des recherches sur « l'agir professoral » (Cicurel, 2007, 2011). Si comme le signalent Bigot et Cadet (2011 : 21), « les discours de classe constituent toujours [...] un pivot central de la compréhension de l'agir enseignant », une place grandissante dans les recherches sur le métier est occupée par l'ouverture à d'autres éléments constitutifs de l'action et de l'acteur lui-même tels que son « répertoire didactique » (Cicurel, 2002 ; Bigot *et al.*, 2004 ; Cadet et Causa, 2005 ; Cadet, 2004), ses représentations, savoirs et croyances (Cambra-Giné, 2003), ses doutes, ses ajustements (Bucheton, 2009), ses émotions (Huberman, 1989 ; Ria et Durand, 2001 ; Andrieu, 2003), etc. L'intérêt et la volonté de prise en compte de ces éléments ont eu un impact théorique et méthodologique dans les recherches sur l'action enseignante car il s'agissait, entre autres, de se donner des moyens d'avoir accès à ces éléments. Pour cela, les chercheurs ont fait « appel à d'autres sources documentaires afin d'appréhender l'agir de l'enseignant, de le comprendre et de favoriser son analyse et sa prise de conscience par l'enseignant lui-même » (Bigot et Cadet, 2011 : 21). Si l'observation de pratiques effectives aide à dégager ou à émettre des hypothèses sur la logique de l'action observée, accéder à la pensée enseignante demande alors « des *méthodes indirectes* pour découvrir les soubassements de l'action d'enseigner » (Aguilar Rio et Cicurel, 2014 : 8). Avoir accès, par exemple, aux tensions, aux doutes, aux croyances ou en d'autres termes, à *l'intériorité* de l'enseignant devient possible grâce à la prise en compte des *dire*s de celui-ci.

La valeur accordée au point de vue des acteurs conduit à recourir à des outils issus d'autres domaines scientifiques (la psychologie, l'analyse du travail, etc.) : entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), entretiens d'autoconfrontation (Clot et Faïta, 2000, 2003), journaux de bord, récits de vie (Bertaux, 1997), analyses de pratiques (Donnay et Charlier, 2008), études de cas (Guilbert et Ouellet, 1997) ; autant d'outils pour favoriser la réflexion d'autrui sur son action professionnelle et « pour [promouvoir] la compréhension des situations, au travers des logiques des acteurs » (Charlier *et al.*, 2013 : 13). L'analyse des discours réflexifs sollicités par ces instruments aide à enrichir la compréhension de ce qui sous-tend l'agir professoral ; ils

participent à l'appréhension du métier enseignant en ayant un grain plus fin. Dans le cas de notre recherche, nous avons construit un dispositif réflexif singulier combinant différents outils (présentés plus bas) qui appellent différents types de discours écrits et oraux, individuels et collectifs autour de la consigne.

Dans le sillon des études sur la consigne

Différents auteurs ont étudié les consignes. Adam (1987, 1992, 2001, 2011) s'est intéressé aux textes procéduraux, qu'il propose de considérer comme des « discours d'incitation à l'action » (2001). Il insiste sur le fait que « dans tous les cas, il s'agit de *faire-faire quelque chose à quelqu'un*, de l'y inciter plus ou moins fortement [...] de lui garantir que s'il se conforme aux consignes-instructions, [...] il parviendra au but visé » (2001 : 26). Zakhartchouk (2000, 2004) invite les enseignants à proposer aux apprenants des activités réflexives autour de la consigne et propose plus récemment (2016) des pistes réflexives pour que les enseignants interrogent leur propre façon de construire et de donner leurs consignes. Il suggère que les recherches s'ouvrent aux pratiques des enseignants afin de « quitter le domaine rassurant du travail prescrit pour entrer dans celui du travail réel » (2000 : 78). Filliettaz (2009) s'intéresse aux consignes dans le champ de la formation professionnelle initiale ; il étudie la consigne comme objet et comme moyen de formation et analyse par exemple la manière dont sont dispensées les consignes par les formateurs dans leurs interactions avec les apprentis en entreprise.

Dans le champ du FLE, peu de recherches portent sur la consigne. Beaucourt (1995) s'est intéressée à l'influence du facteur culturel et Gratton (2001) au rôle du guidage de la consigne en enseignement universitaire. Rivière (2005, 2006, 2008) a étudié l'activité de prescription en contexte d'enseignement-apprentissage du FLE et du FLS. Elle définit cette activité comme :

« l'activité langagière [...] qui incite à l'action et vise la transformation de l'autre et, en l'occurrence, de ses savoirs et savoir-faire langagiers dans la langue étrangère ou seconde [et qui] se déploie en injonctions (dire de faire), en consignes liées à une tâche (dire quoi faire), ou en instructions (dire comment et pourquoi faire) » (2008 : 51).

Le corpus de l'étude de Rivière (2006) est composé d'interactions de cours enregistrées (données sonores). Dans sa recherche, la chercheuse a mené une analyse psycho-sociale en mettant en avant l'impact de la « relation interpersonnelle, des positions agentives, et des enjeux figuratifs » (2006 : 468) dans l'interaction didactique ainsi qu'une analyse sémio-discursive dans laquelle elle s'est intéressée aux modes de communication prescriptive.

Par ailleurs, Rivière émet le vœu que se développe le « volet réflexif sur l'activité de prescription elle-même » (2006 : 469) en donnant la parole aux enseignants afin que, par l'analyse de leurs verbalisations, nous, chercheurs, puissions tenter d'élucider « leur vécu [...], le projet qui les anime et la dimension psycho-sociale de leur agir (leurs intentions, leurs empêchements)

qu'[elle n'a] qu'effleuré en [se] concentrant sur l'interaction *in situ* » (*ibid.*). Ainsi, elle invite à « comprendre ce qui préside à l'activité de prescription, [à] comprendre sa rationalité par l'analyse praxéologique des discours produits en entretien » (Rivière, 2006 : 470). C'est dans cette lignée que nous avons réalisé notre mémoire de recherche (Dominguez, 2013) et que nous avons effectué notre thèse.

Dans la recherche de 2013, nous nous étions interrogée sur la place du *verbal* et du *non-verbal* dans l'activité de passation de consignes et notamment sur la conscientisation de cette activité par les enseignants. Nos données étaient constituées de cours de FLE filmés et de leur transcription ainsi que d'entretiens d'auto-confrontations³ enregistrés et également transcrits. À la suite de notre analyse, il s'est avéré que les discours enseignants montraient une forte conscience des éléments *verbaux* utilisés dans l'activité de prescription et une moindre conscience des éléments *non-verbaux*. Cette première étude a été également l'occasion de nous pencher et de nous interroger sur le style des enseignants⁴. À ce sujet, nous rejoignons Cicurel qui signale que les enseignants sont « auteurs de pratiques [...] identifiables et observables et [...] qu'il est donc envisageable de dire qu'un professeur agit dans un certain style » (2011 : 148). Rivière, quant à elle, émet l'hypothèse que dans l'altération des consignes (lors des remaniements et reformulations), il pourrait y avoir une influence du style professoral (2006 : 446). Nous avons établi notre problématique à partir de ces différentes considérations.

Notre problématique

Nous poursuivons dans le présent travail l'étude des consignes et plus précisément l'agir prescriptif. Nous considérons que l'agir prescriptif est une partie de l'agir professoral et qu'il est composé aussi bien de l'activité qui consiste à penser et à planifier les consignes que de celle qui consiste à les donner et à gérer leur éventuelles reformulations ou réajustements au contact des apprenants.

Le point de départ de notre recherche a été formulé ainsi : pour que des enseignants de FLE puissent réaliser un travail de réflexion approfondi sur l'agir prescriptif et pour que ce processus réflexif permette éventuellement une transformation de leur pratique, il est pertinent de les engager dans une activité réflexive *durable*. Ce point de départ se décline en trois questions :

- Dans quelle mesure une démarche réflexive pourrait-elle participer à la compréhension de l'agir prescriptif ?

³ Désormais EAC.

⁴ Nous avons émis l'hypothèse d'un « style » qui émergerait de nos analyses mais nous avons renoncé à étudier cet aspect car il n'était pas au cœur de la problématique de notre mémoire de recherche. Pour autant, c'est cette hypothèse qui a, dans ses origines, alimenté et dirigé nos premières décisions et projets en début de doctorat.

- En quoi convoquer différents types de discours réflexifs permet-il de mettre au jour les ressorts de l’agir prescriptif ?
- Dans quelle mesure la pratique réflexive permet-elle de dégager les caractéristiques d’un genre professoral prescriptif partagé et de dégager un style prescriptif ?

Ces questions ont guidé notre recherche, orienté la conception du dispositif réflexif et défini les deux visées du présent travail :

- Une visée compréhensive : approfondir la connaissance de l’activité de prescription et contribuer ainsi aux recherches qui portent sur l’agir professoral.
- Une visée développementale : (trans)former les enseignants par leur activité réflexive (Legault, 2005 ; Perrenoud, 2001 ; Vacher, 2015) et enrichir leur répertoire didactique.

Nos choix méthodologiques

D’un point de vue méthodologique, nous avons fait le choix de construire une *Démarche réflexive* en plusieurs étapes alliant réflexion et réflexivité individuelles et collectives afin de multiplier les angles d’approche sur l’agir prescriptif. Trois enseignantes expérimentées exerçant dans un même centre universitaire de FLE en France ont participé à cette recherche.

La première étape de la *Démarche réflexive* est le questionnaire. À travers cet outil, nous cherchons à avoir accès à leurs représentations sur le métier et les consignes, ainsi qu’à certaines pratiques déclarées. L’activité scripturale amène ici à une réflexivité individuelle et produit des discours écrits (premières données de la recherche).

La deuxième étape est la réunion-échange lors de laquelle sont convoquées les conceptions et les pratiques d’une communauté professionnelle, en ce sens, il s’agit d’avoir accès à des éléments du « genre professionnel » (Clot et Faïta, 2000 ; Clot, 2008).

En guise de troisième étape, nous avons proposé aux enseignantes de tenir un journal de bord leur permettant d’approfondir leur réflexion sur l’activité de prescription, l’hypothèse étant que la réunion-échange pouvait alimenter ce journal de bord. L’objectif de l’outil est d’accéder aux savoir procéduraux et aux ressentis associés à la transmission de consignes.

En quatrième et dernière étape, nous avons procédé à trois types d’entretiens avec chaque enseignante. D’abord, un entretien d’autoconfrontation pour favoriser les commentaires sur l’activité de prescription enseignante. Ensuite un entretien de type « co-explicitation » (Vinatier, 2012) qui favorise l’instauration d’un dialogue entre l’enseignant et le chercheur ; cet outil est considéré comme « un vecteur du cheminement dans la conceptualisation des actions effectives » (*ibid.* : 85) et dans notre cas, des éléments du répertoire didactique et du style de l’enseignant. Enfin, et c’est une particularité de notre recherche, nous avons mené un entretien de clôture sous forme de bilan. L’enseignante revient alors sur chaque étape et expose son avis,

ses ressentis, les apports pour elle et les critiques. La clôture de l'entretien par des questions méta-réflexives stimule l'émergence d'une dernière boucle réflexive.

Cette structuration en étape a permis d'enrôler les enseignantes dans une démarche réflexive et ce, sur une pratique concrète : l'activité de prescription. Les multiples cadres discursifs de la démarche ont comme objet cette activité et entraînent « un double mouvement de dépli narratif et de repli réflexif » (Pineau, 2007 : 10). Progressivement, la démarche fait apparaître toute une série de paramètres propres à ladite activité mais aussi propres aux enseignants tels que de nouvelles perceptions de soi, du rapport aux situations, à la pratique. Cette démarche se veut un outil permettant de nourrir l'intelligibilité de l'agir prescriptif, pour la recherche mais aussi pour les enseignantes qui y participent.

L'organisation de notre travail

La thèse comporte cinq parties. La première partie en établit le socle théorique. Dans un premier temps, la recherche s'inscrit dans le sillon du paradigme du *praticien réflexif* et différents types de processus réflexifs y sont définis et interrogés. Nous abordons également la question des dispositifs réflexifs en soulignant les paramètres qui entrent en jeu dans leur création et dans leur mise en œuvre. Dans un deuxième temps, nous rappellerons les principales caractéristiques du paradigme de la *pensée enseignante* ce qui nous amènera par la suite à préciser notre filiation aux études sur *l'agir professoral* ; un intérêt particulier sera porté aux outils de recherche et à la question du caractère multimodal de l'agir enseignant. Ensuite, l'agir prescriptif sera défini en abordant les différentes facettes de la consigne, en précisant la double dimension dudit agir : sa dimension planificatrice (dans laquelle l'enseignant conçoit la consigne) et sa dimension émergente (celle qui met à l'épreuve cette planification et qui demande de s'ajuster au réel de l'action).

La deuxième partie présente le cadrage méthodologique. Il s'agira d'abord de présenter notre démarche ethnographique et de préciser la nature collaborative de celle-ci. Ensuite nous expliciterons les choix effectués lors de la conception de la démarche réflexive et détaillerons les objectifs, choix et difficultés de chaque étape de la démarche. Cette partie sera également l'occasion de préciser notre terrain d'enquête. Enfin, les choix relatifs à la délimitation du corpus seront proposés avant de présenter le cadre d'analyse.

Les résultats de notre étude feront l'objet des trois parties suivantes. L'agir prescriptif y est analysé sous l'angle du genre professionnel (partie III), du style professionnel (partie IV) et du développement professionnel (partie V).

Dans la troisième partie, l'agir prescriptif sera étudié au travers de la *voix collective* du métier, ce qui permettra de mettre en lumière les étapes communes de l'activité prescriptive. Nous y

observerons par ailleurs les différents foyers de préoccupations des enseignantes concernant la planification de consignes. De plus, l'observation des séances de classe a permis de dégager des stratégies discursives que mettent en œuvre les enseignantes – lors de la *captation attentionnelle* des apprenants – dans les premiers instants de la transmission de consignes. L'analyse de la transmission effective de consignes permettra également de caractériser le discours de consignes et de préciser des modalités d'ajustements.

Nous poursuivrons l'étude de l'agir prescriptif dans la quatrième partie sous l'angle du style professionnel. Il s'agira de dégager les indices à même de participer à la définition de styles prescriptifs. Les chapitres de cette partie seront successivement consacrés à chacune des trois enseignantes ; les soubassements des styles prescriptifs dégagés sont autant de clés qui complètent notre travail de compréhension de l'agir prescriptif des enseignantes.

Enfin, la dernière partie de notre étude s'intéressera plus précisément à la visée développementale de la démarche réflexive. Ce sont alors les mécanismes réflexifs qui sont analysés ; nous traiterons de ceux qui nous informent sur des potentialités d'action. Par ailleurs, nous nous pencherons sur les traces de changements en matière prescriptive et sur les liens que font les enseignantes entre la démarche réflexive à laquelle elles ont participé et ces changements. Cette dernière partie sera l'occasion d'observer les apports du dispositif réflexif. L'ensemble de nos résultats découlent d'une approche réflexive de l'agir prescriptif enseignant, en considérant aussi bien sa dimension planificatrice que sa dimension émergente. La démarche réflexive est considérée comme une expérience réflexive et professionnalisante qui participe au « pouvoir d'agir » (Clot, 2011) des praticiennes. Cela fait écho aux propos de Morin qui déclarait dans son *Autocritique* : « Avoir vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la régénérer et la re-méditer. Si nous transformons l'expérience en conscience, nous sommes prêts pour un nouveau commencement » (1959 : 10).

PARTIE I

L'agir prescriptif : une dimension de l'agir professoral sous l'angle de la réflexivité

Dans cette première partie de notre travail, nous nous intéressons à l'agir professoral et plus particulièrement à la place de la réflexion dans cet agir. Pour ce faire, nous nous pencherons, dans le premier chapitre, sur la figure de l'enseignant professionnel sous le prisme de ses compétences et savoirs. Entre autres, nous évoquerons l'accès au « savoir caché » (Schön, 1994, 1996) des praticiens, et préciserons les modalités selon lesquelles le paradigme du praticien réflexif s'est imposé dans le milieu enseignant aussi bien dans les contextes de formation initiale que dans les recherches qui portent sur les enseignants. Un point historique et sémantique au sujet de la réflexion *sur* l'action et *dans* l'action nous amènera à nous interroger sur les différents moyens de travailler *sur* et *pour* la réflexion. Chemin faisant, nous soulignerons l'importance d'examiner les dispositifs mis en place pour favoriser la réflexion, nous porterons une attention particulière à leur conception et à leurs objectifs. Nous illustrerons des dispositifs réflexifs utilisés dans le cadre de la formation initiale d'enseignants et dans le cas de la recherche. Cela nous permettra d'interroger plus précisément ces dispositifs, et cela sera également l'occasion de préciser la nature et la spécificité de notre démarche réflexive (en tant que protocole de recherche).

Dans le deuxième chapitre, nous nous attacherons à préciser la place du paradigme de la pensée enseignante dans le panorama de la recherche sur l'activité enseignante. Nous traiterons ensuite plus concrètement du courant de l'agir professoral (Cicurel, 2011a). Nous nous interrogerons sur le genre et le style professionnel (Clot et Faïta, 2000) et surtout sur les moyens de les convoquer. Après avoir fait état de l'orientation des recherches sur l'agir professoral et de la complexité de celui-ci, nous nous intéresserons plus précisément aux composantes de l'agir professoral. Ce sera l'occasion d'insister sur la globalité de l'agir, où observables du discours et observables multimodaux sont les deux faces d'une même médaille : l'agir professoral.

Le troisième chapitre est consacré à la consigne. Nous proposerons, entre autres, une caractérisation formelle de l'objet à travers laquelle nous ferons ressortir son hétérogénéité matérielle et formelle. Une attention particulière sera portée à l'activité de l'enseignant. Nous aborderons la dimension planificatrice et la dimension émergente de l'agir prescriptif. Nous insisterons sur le caractère adaptatif des consignes dans le contexte de la classe et soulignerons les ajustements possibles – discursifs et multimodaux – de l'enseignant.

En somme, cette première partie nous permet de poser notre socle théorique qui convoque le paradigme du praticien réflexif, le paradigme de la pensée enseignante et le champ d'étude de l'agir professoral, ce qui nous permettra alors de circonscrire l'agir prescriptif.

Chapitre 1

Paradigme réflexif et activité enseignante

Dans ce premier chapitre, nous dépeindrons d'abord l'enseignant professionnel et ses compétences. Nous soulignerons l'importance du *savoir caché* que tente de mettre à jour la « réflexion sur l'action » prônée par Schön. Après avoir envisagé l'émergence du paradigme du praticien réflexif et avoir traité des différents types de réflexions qui lui sont associées, nous discuterons le rayon d'action de la réflexion dite « dans l'action ». Nous nous attellerons ensuite à discuter et préciser les liens entre types de pratiques réflexives, objectifs de celles-ci et contenus des discours produits par le biais de ces pratiques tout en faisant une distinction entre la réflexivité effective et la réflexivité prescrite. Pour traiter de ces différents éléments, nous recueillerons des dispositifs réflexifs et en dégagerons leur logique. Sera alors proposé un point sur les contextes et modalités d'usage de ce type d'outils réflexifs. S'ensuivra un point sur le type de focalisation thématique-discursive des discours sur la pratique et des effets de celle-ci. Ce chapitre permet d'inscrire notre recherche dans le paradigme du praticien réflexif, de préciser la manière dont nous concevons les dispositifs réflexifs et le rôle que nous conférons à la contextualisation de ceux-ci non seulement au sujet du cadre d'usage mais aussi est surtout des objectifs et des modalités d'usage.

1. L'enseignant professionnel : compétences et savoirs

Lessard (2006, cité par Paquay, 2012 : 9) met en exergue les tensions entre « deux conceptions de la formation à l'enseignement : les uns privilégient le modèle du *praticien réflexif* [...] les autres privilégient le modèle de *l'enseignant efficace* ». Selon Paquay (*ibid.*) ces deux

conceptions sont à mettre en regard de « deux épistémologies dominantes de la formation à l'enseignement (Legendre et David, 2012) » :

- Une épistémologie « positiviste » : plutôt techniciste selon laquelle l'enseignant applique « les techniques pédagogiques préconisées par les recherches empiriques » (*ibid.*),
- une épistémologie « socioconstructiviste » : dans laquelle le professionnel est avant tout un « praticien réflexif » qui est capable de « juger et de prendre des décisions adaptées à la diversité des situations professionnelles auxquelles il est confronté » (*ibid.*).

Dans les modèles de formation, cette deuxième conception se traduit par une volonté de former « non pas des super-techniciens, mais des professionnels de l'enseignement, des enseignants réflexifs capables d'analyser leur pratique et d'apprendre de leur réflexion » (Legault, 2004 : 12). Avant de traiter de la réflexion et de son émergence dans le panorama éducatif et scientifique, nous allons tout d'abord nous intéresser au concept de professionnalisation et plus concrètement sur ce qu'est un enseignant professionnel. Cela nous mènera à dégager les compétences professionnelles qui y sont associées.

1.1. Le concept de professionnalisation

Nous ne pouvons proposer une caractérisation précise et immuable de ce qu'est la professionnalisation du fait de son caractère multidimensionnel (Paquay, 2012 : 6). Cependant nous proposerons certains éléments de définition. Nous nous interrogerons sur ce que sont les compétences professionnelles et sur leur construction.

Avant de poursuivre, quelques précautions sont à prendre en compte et à préciser. Définir les enseignants comme des professionnels ne revient pas à adhérer à une conception applicationniste d'un certain nombre de compétences définies par des référentiels ou par la recherche. Il ne s'agirait pas de « cocher » une liste de compétences afin de « vérifier » la professionnalité des enseignants. Cependant, tracer les contours d'une professionnalité est possible tout en considérant la variabilité inhérente à la profession (contexte, expérience professionnelle, formation, etc.). Plusieurs auteurs ont tenté de définir la professionnalité des enseignants (Schön, 1983 ; Bourdoncle, 1991 ; Donnay et Charlier, 1990 ; Paquay, 1994 ; Beckers, 2007 ; Wittorski, 2007 ; Altet, 2010). Nous retenons la définition de l'enseignant-professionnel de Donnay et Charlier (1990, cités par Charlier, 2012 : 123) qui le considèrent comme un formateur qui :

- « – en fonction d'un projet de formation explicitée,
- tient compte de manière délibérée du plus grand nombre de paramètres possibles de la situation de formation considérée,
- les articulent de manière critique (à l'aide de théories personnelles ou collectives),
- envisage une ou plusieurs possibilités de conduites et prend des décisions de planification de son action,
- les met en œuvre dans des situations concrètes et recourt à des routines pour assurer l'efficacité de son action,
- réajuste son action dans l'instant s'il le perçoit nécessaire (réflexion dans l'action),
- tire pour plus tard des leçons de sa pratique (réflexion sur l'action) »

Dans cette définition, la capacité de l'enseignant à analyser des éléments contextuels, à faire des choix dans les stratégies à mettre en place, à avoir recours à son *répertoire didactique*⁵ mettent au premier plan l'enseignant comme décideur autonome. Cela conduit à prendre en compte deux caractéristiques. En premier lieu, les traits définitoires cités, mettent en avant la **dimension réflexive de l'acteur** qui est, selon Perrenoud, inéluctable : « l'autonomie et la responsabilité d'un professionnel ne vont pas sans une forte capacité de réfléchir⁶ dans et sur son action » (2001 : 14). L'enseignant est considéré comme un acteur capable de réfléchir sur son action. La réflexion prend appui sur l'action et permet à l'enseignant de la mesurer et de l'évaluer⁷.

En second lieu, l'enseignant professionnel, s'adapte au contexte et « prend une multitude de décisions dans l'action [et décide] dans l'incertitude et la solitude » (Bucheton, 2014 : 17) : ce sont les prises qu'il effectuera dans ce contexte précis et interactif qui définiront son action. C'est « l'organisation interactionnelle » (Vinatier et Altet, 2008 : 14) spécifique à la classe, qui met en jeu un dialogue entre les participants, une collaboration ou co-construction qui vise un certain équilibre. À ce sujet, « l'enseignant et les élèves doivent construire des buts partagés, se mettre d'accord pour construire une production » en ce que cela suppose que « l'activité de l'un est tournée vers l'activité des autres, le travail de l'un est l'activité des autres, et réciproquement, à propos d'un "objet", le savoir en question » (*ibid.*).

Tardif et Gauthier (2012 : 263) soulignent, en outre, deux contraintes propres au contexte dans lequel l'enseignant professionnel exerce :

⁵ Nous traiterons de cette notion plus avant (voir le point 3.2. *L'agir professoral*).

⁶ Cette capacité de réflexion « est au cœur du développement permanent, au gré de l'expérience de compétences et de savoirs professionnels » (Perrenoud, 2001 : 14).

⁷ Cette activité réflexive peut comporter une fonction prospective car elle peut fournir des indicateurs pouvant avoir une incidence sur la pratique enseignante C'est ce que nous verrons plus précisément en partie V dans les chapitres 13 et 14.

- les contraintes liées à la **transmission** de la matière : contraintes de temps, d'organisation séquentielle des contenus, d'atteinte de finalités, d'apprentissage par les élèves, d'évaluation, etc.)
- les contraintes liées à la **gestion** des interactions avec les élèves : maintien de la discipline, gestion des actions déclenchées par les élèves, motivation du groupe, etc.

L'essentiel de la profession se joue dans l'équilibre de ces deux contraintes (Tardif et Gauthier, 2012 ; Beckers, 2007 ; Bucheton, 2009 ; Brière-Guenon, 2016), c'est-à-dire dans leur convergence et collaboration.

L'articulation singulière de ces situations rejoint la conception de Perrenoud qui considère le professionnel comme « un concepteur et un exécutant [...] qui identifie le problème, le pose, imagine et met en œuvre une solution, assure le suivi. Il ne connaît pas d'avance la solution des problèmes qui se présenteront dans la pratique, il doit chaque fois la construire sur le vif, parfois dans le stress et sans disposer de toutes les données d'une décision éclairée » (2001 : 12). Ainsi, le professionnel doit faire face à des situations émergentes en interaction et agir en conséquence ; il se construit *dans* l'action, *par* l'action et *pour* l'action.

Comme nous l'avons dit, la professionnalité a un caractère multidimensionnel. À côté de la capacité du professionnel à s'adapter et à se nourrir de son action, il faut également ajouter d'autres éléments tels que « la conviction de l'éducabilité, le respect de l'autre, la connaissance de ses propres représentations, [...] l'ouverture à la collaboration, l'engagement professionnel » (Paquay *et al.*, 2012 : 30) ainsi que la « dimension affective sous-jacente à tout comportement » (Charlier, 2012 : 124). Ces différentes valeurs et savoir-être complètent le portrait du professionnel.

Lorsque l'on s'intéresse à la professionnalité des enseignants, la question des compétences se pose : quelles sont les compétences professionnelles, ici didactico-pédagogiques, et comment se construisent-elles ?

1.2. Les compétences professionnelles : un ensemble de *savoirs*

La notion de compétence est issue du monde du travail et se développe dans les années 80, dans ce cadre elle est intrinsèquement liée à l'action. Le Boterf définit la compétence comme :

« l'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par les relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources ...) est révélatrice du "passage" à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte » (1994 : 16).

Les compétences professionnelles d'un enseignant sont une actualisation de différents savoirs. Celles-ci sont selon Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, un « ensemble diversifié de savoirs

professionnels, de schèmes d'action⁸ et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier [...] tout à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique » (2012 : 30). Ces auteurs s'interrogent sur les types de savoirs que l'enseignant mobilise. Ils recueillent une distinction classique : d'une part, les « savoirs théoriques » – disciplinaires et culturels mais aussi pédagogiques et didactiques – et, d'autre part, les « savoirs pratiques [qui] comprennent le "savoir y faire" acquis sur le terrain » (*ibid.* : 31).

Le savoir *sur* et *de* la pratique est remarquablement souligné par Schön (1996). L'auteur parle alors d'un « savoir caché dans l'agir professionnel » et souligne son caractère souvent implicite car selon lui lorsque nos actions (intuitives et spontanées) « ne produisent que les résultats escomptés, on a tendance à ne plus y penser » (1996 : 208)⁹. Schön s'appuie sur des exemples issus de sphères diverses pour illustrer le savoir pratique ordinaire et montrer que notre agir répond souvent à des habiletés pratiques qui ne découlent pas d'une opération intellectuelle préalable, néanmoins, nous pouvons dire que nous détenons une sorte de savoir (Schön, 1996 : 206) ; c'est le cas du funambule¹⁰, du lanceur d'une grande ligue de base-ball¹¹ (*ibid.*), de l'usage que nous faisons des rituels de salutations (Schultz, cité par Schön, *ibid.*) ou encore de notre « savoir tacite » en ce qui concerne l'emploi et la reconnaissance du mouvement et des gestes (Birdwhistell¹², cité par Schön, *ibid.*). Schön illustre ainsi les savoirs dont nous disposons, dans notre pratique ordinaire, sur ce que « nous savons faire spontanément », qu'il range dans la catégorie des « savoirs en cours d'action (*knowing in action*) ».

⁸ Après Kant (1796, 1796 : 189) qui traite du schème du point de vue de la connaissance, Piaget revisite la notion dans le cadre de l'apprentissage et du développement de la connaissance chez l'enfant (1973 : 23-24) pour souligner « ce qui dans une action [est] commun aux diverses applications de la même action » (1973 : 23-24). La notion de schème est reprise et implémentée par d'autres auteurs Vergnaud (1990, 2001, 2007, Lautrey, 1980, Houdé, 1997, 2000). Ces schèmes permettent au sujet de mener telle conduite, dans telle situation en fonction d'actions du même type. Ces actions passées permettent de disposer d'un bagage dont les schèmes d'action fournissent des actions transposables dans des actions futures semblables. Les schèmes d'action permettent au sujet d'être opératoire, d'agir en conséquence, sans avoir à repasser en revue les constituants de la nouvelle situation. Perrenoud souligne l'intérêt de ce bagage pour les métiers où il n'est pas possible d'avoir l'occasion « de surseoir, parce que la vie continue et n'attend pas, parce que le succès d'une stratégie dépend de la capacité de maîtriser une succession de microsituations qui s'enchaînent et s'enchevêtrent. Le métier d'enseignant est souvent de ce type » (2012 : 220).

⁹ Cette conception de la réalité vécue est en écho avec la perspective schützienne des expériences considérées comme « allant de soi » parce qu'elles ne font pas obstacle ou contradiction avec ce que le sujet considère comme naturel ; et ce, en fonction des « réserves d'expériences » (Schütz, 1987 : 12) dont il dispose.

¹⁰ Schön s'exprime en ces termes : « le bon sens admet la catégorie du savoir-faire et n'a guère besoin de se forcer pour dire que le savoir-faire du funambule réside dans le fait qu'il marche sur un fil et c'est cette prouesse qu'elle révèle » (1996 : 205).

¹¹ Pour comprendre l'exemple donné par Schön, quelques précisions sur le sport en question permettent d'éclairer et de mieux saisir l'exemple. Une partie de baseball se déroule en neuf manches, deux équipes composées de neuf joueurs s'affrontent. Le lanceur lance la balle, son objectif est que le receveur puisse la récupérer. Le frappeur tentera de frapper pour empêcher l'objectif du lanceur. Pour Schön, le savoir-faire du lanceur « consiste à lancer en exploitant les faiblesses du frappeur, en changeant son rythme ou en se gardant des énergies jusqu'au bout de la partie » (1996 : 205-206).

¹² L'anthropologue Birdwhistell, père de la kinésique, s'est attelé à analyser les mouvements communicatifs du corps ; ses propositions restent cependant aujourd'hui contestées car d'une part il s'appuie sur le modèle linguistique et d'autre part ses recherches isolent les mouvements corporels de leur contexte.

Le Boterf met l'accent sur le « savoir-mobiliser » du professionnel : « La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, ...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du "savoir-mobiliser" » (1994 : 17). Mais comment peut-on découvrir ce qui mène le professionnel à agir ? Comment avoir accès au savoir caché ?

1.3. L'accès au *savoir caché*

Le « savoir de la pratique » (Altet, 1993, citée par Paquay *et al.*, 2012) des enseignants reste souvent caché. Plusieurs auteurs soulèvent cette déperdition. Ainsi, Mialaret mettait en garde dans les années 90 sur le fait que l'expérience ou « savoir praxéologique » restait « presque totalement perdue parce qu'elle restait personnelle et non communiquée » (1996 : 161-162). Vacher, plus récemment, signale également que « trop souvent, l'expertise se cache derrière le silence de l'expert » (2015a : 11).

L'importance donnée au *savoir caché* des praticiens fait partie des fondements du paradigme du *praticien réflexif* issu de Schön (1983) ; le pédagogue s'attelle à défendre la mise au jour de ce savoir¹³.

Afin d'avoir accès au savoir-caché des professionnels, Schön propose de considérer une collaboration entre chercheurs et professionnels, collaboration qui intrinsèquement considère que « quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte pratique » (Schön, 1996 : 210). En ce sens, il défend une conduite d'investigation qui ne relègue pas le professionnel à un rôle unique d'applicateur de théories issues de la recherche. Ainsi, il défend l'intérêt d'une réelle collaboration entre protagonistes de la recherche : une « collaboration réflexive sur la pratique » (*ibid.* : 222). Par cette collaboration, Schön considère l'accès aux données de la pratique comme moyen clé pour un « dévoilement » du *savoir caché* des praticiens. Selon lui, « il faut qu'on ait accès [...] aux données directes et immédiates tirées de l'observation de l'action. Faute de cela on n'arrive qu'à décrire la "théorie professée" du praticien [...] C'est comme si on demandait à quelqu'un "comment est-ce que vous lancez la balle quand vous êtes en train de jongler ?", sans observer en action » (*ibid.* : 212). Afin de favoriser ce qu'il dénomme la « recherche en pratique », Schön propose une démarche

¹³ Les recherches qui donnent la voix aux enseignants, s'inscrivent dans cette lignée. Elles considèrent que les discours réflexifs des enseignants sur leur pratique permettent d'avoir accès aux mécanismes internes de l'acteur, aux « cognitions en situation [...] enracinées dans la situation même et enchâssées dans l'action du professionnel » (Schön, cité par Paquay *et al.*, 2012 : 32). Nous concevons notre recherche comme un vecteur permettant de mettre à jour des « savoirs cachés » relatifs aux consignes et plus concrètement à ce qui a trait à leur transmission et à leur gestion, chez les enseignantes qui participent à la recherche. Notre objectif est d'élucider leur savoir sur l'action et dans une certaine mesure de le formaliser par le biais d'une démarche réflexive. Pour ce faire, nous convoquons le « savoir analyser » des enseignants, « métacompétence qui permet de construire les compétences professionnelles » (Altet, 2012 : 53). Celle-ci est favorisée par des dispositifs d'analyse de pratiques qui tendent vers une intelligibilité de l'action « où la conscience réflexive [des acteurs] est sollicitée » (Pastré, 2012 : 1).

méthodologique¹⁴ qui articule d'une part l'observation et l'enregistrement de l'action et d'autre part une réflexion du praticien sur ces données (*ibid.* : 213). Les prélèvements de la pratique montrés aux praticiens favorisent « la réflexion sur la "pensée-en-action" » (*ibid.*).

Avoir accès aux *savoirs cachés* des praticiens permet l'émergence de discours réflexifs qui eux se fondent sur différents types de réflexion, c'est-à-dire sur différents processus cognitifs par exemple, observer, penser, donner du sens, trouver des solutions ou évaluer. En outre, donner voix au praticien met en lumière « les règles auxquelles il se conforme, les stratégies d'action dont il fait usage, ses façons de structurer les problèmes » (1996 : 212)¹⁵.

Nous souhaitons, dans ce point, d'une part, souligner l'intérêt qu'il y a à essayer de mettre en évidence ce *savoir caché* et, d'autre part, mettre en exergue la démarche proposée par Schön. À ce sujet, Schön est essentiellement convoqué pour traiter de la réflexion *dans* et *sur* l'action du praticien mais sa proposition méthodologique est souvent passée sous silence.

Afin de mieux cerner les contours de la réflexion convoquée dans les recherches qui portent sur le métier enseignant, il nous faut déterminer le rôle et les caractéristiques de ladite réflexion et définir le « praticien réflexif » (Schön, 1983) qui fait figure de référence dans les recherches qui visent la compréhension des pratiques enseignantes et leur développement.

2. L'enseignant et la réflexion : éléments contextuels

« Il y a bel et bien un avant Schön et un après Schön » (Tardif, Borges et Malo, 2012 : 8).

La publication, en 1983, de l'ouvrage *The Reflective Practitioner : How professionals think in action* de Schön a eu un impact incontestable sur la conception de ce qu'être un professionnel signifie. Dans son livre, l'auteur met en avant la figure du *praticien réflexif*¹⁶ qui agit, prend des décisions et ne se limite pas à appliquer des prescriptions. Schön souligne la capacité réflexive des praticiens et l'intérêt qu'il y a à la prendre en compte. Cette pratique réflexive que mène le praticien rend son action possible (dans le vif de l'action) et lui permet de prendre du recul par rapport à son action (hors du feu de l'action). Elle peut donc agir comme un moyen de régulation – *dans* et *sur* l'action –, de développement professionnel et d'appréhension du métier, ce que

14 Nous développerons la démarche proposée par Schön dans le point 2.2.5, *La réflexion : d'une activité solitaire à une conduite accompagnée*.

15 Nous retrouvons dans la proposition de Schön, une approche qui, comme nous le verrons, s'apparente aux approches du métier enseignant qui s'appuient sur la méthode d'autoconfrontation.

16 L'auteur dans ce premier ouvrage s'appuie sur différentes professions : l'architecture, la gestion, l'urbanisme, etc. Dans un premier temps, cet ouvrage fondateur ne vise pas à proprement parler la profession enseignante mais les « pratiques professionnelles » dans leur ensemble. Ce n'est que huit ans plus tard, en 1991, que Schön porte un regard et un intérêt particuliers sur la sphère éducative dans son ouvrage *The reflective turn. Case studies in and on educational practice* ; la version française verra le jour en 1996 sous le titre *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Quand bien même Schön visait de prime abord d'autres domaines que l'enseignement, il est indéniable que les idées schöniennes ont eu un réel impact et ont reçu une forte adhésion dans la sphère éducative.

Schön met en avant dans cette formule maintes fois reprises : « À la question qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ? ma réponse préférée consiste à attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans l'agir professionnel » (1996 : 24).

La figure du *praticien réflexif* devient rapidement une référence dans le domaine de la formation d'enseignants et a une retombée, entre autres, dans les référentiels de formation dans lesquels former des *enseignants réflexifs* devient un objectif capital, ce qui va de pair avec le développement du « savoir-analyser » (Altet, 2012 : 53) qui est alors une compétence clé ou « métacompétence¹⁷ » (*ibid.*) à développer. Le « paradigme du praticien réflexif¹⁸ » connaît une diffusion assez fulgurante et se pose encore aujourd'hui comme une référence dans le monde de l'éducation et de la recherche.

Prendre la mesure du succès du *praticien réflexif* suppose de se pencher sur le contexte de son avènement. Nous allons dans ce point nous intéresser tout d'abord à l'arrière-plan de la diffusion de ce modèle. À l'époque de la publication de Schön, différentes traditions réflexives issues de la philosophie, de la psychologie ou des sciences humaines s'installent et agissent comme un terrain propice à l'avènement du paradigme schönien. Nous présenterons ensuite quelques éléments clés qui nous permettront de dresser un portrait de la conception du « praticien réflexif » du point de vue de Schön.

2.1. De nouveaux regards sur l'acteur et la pensée : terreau fertile à l'avènement du « praticien réflexif »

La paternité des liens entre réflexion et pratique enseignante n'est pas l'œuvre de Schön mais le fruit de différents courants qui traversent et apparaissent entre les années 60 et 80. Resituer l'ouvrage de Schön dans les débats scientifiques et théoriques de l'époque permet d'éclairer ce terrain sur lequel il a émergé et dans lequel il est devenu une référence.

Dans les années 60 et 70¹⁹, le positivisme ainsi que l'empirisme et le béhaviorisme sont critiqués. D'après Tardif, « ces critiques vont conduire à l'idée qu'il n'existe pas de faits bruts, ni de données pures et séparables de la théorie ou plus globalement, de la pensée et de ses opérations constitutives » (2012 : 53). Les liens entre les faits et les pensées et croyances qui les soutiennent sont alors mis sur le devant de la scène intellectuelle.

¹⁷ Le « savoir analyser » est l'activité qui « permet de construire les compétences professionnelles » (Altet, 2012 : 53). Dans le cas de l'entreprise de former des enseignants réflexifs, ce savoir analyser est le moyen et l'objectif de ladite compétence et participe à « augmenter la prise sur [l']agir professionnel » (Vacher, 2015b : 98).

¹⁸ Voir plus bas, le point 2.1. *De nouveaux regards sur l'acteur et la pensée : terreau fertile à l'avènement du praticien réflexif* et le point 2.2. *Le praticien réflexif selon Schön*.

¹⁹ Nous nous appuyons sur le panorama de ces questions transversales réalisé par Tardif (2012 : 53-61).

L'importance accordée aux croyances et à la pensée de l'acteur est à corrélérer avec un autre renouveau (toujours dans les années 60 et 70), communément appelé « le retour de l'acteur²⁰ » où l'acteur est considéré aussi bien dans son versant individuel que dans son versant collectif, en ce sens il est compris comme « un principe d'intelligibilité du social » (Tardif, 2012 : 55). L'acteur est un sujet actif dans son rapport au monde, à ce qui l'entoure, aux acteurs qui interagissent avec lui ; la conscience réflexive de ses actes et l'interprétation qu'il fait des actes d'autrui ont alors un rôle organisateur. De ce fait, « on ne peut pas comprendre une activité sociale (par exemple enseigner et apprendre à l'école) sans prendre en compte les dispositions, motivations et significations ou intentions de celui qui agit en relation avec d'autres acteurs dans une situation sociale donnée » (*ibid.*). Cette activité est alors considérée comme « une production ou une coconstruction découlant en partie des activités et des interactions significatives des acteurs » (*ibid.*) et l'action est à considérer aussi bien par ce qu'elle « montre » que par ce qui la sous-tend. L'acteur, lui, dispose d'un « savoir-agir » qui lui permet de se mouvoir dans l'espace social et qui est régulé par une compétence réflexive ; celle-ci se trouve, comme nous le verrons, au cœur du paradigme du « praticien réflexif » de Schön.

Ces conceptions de l'acteur se nourrissent également du champ de la psychologie. Tardif souligne « la montée en force du cognitivisme » (*ibid.* : 56) qui, entre autres, soutient que l'activité humaine est dotée d'une intelligence, d'une cognition, d'un savoir-faire et qu'elle ne relève pas que d'un comportement réflexe ; cette conception offrira un terrain fertile aux idées de Schön.

La cognition et l'action « cessent d'être appréhendées comme deux réalités séparées » (*ibid.*) et c'est ainsi que l'activité humaine s'appréhende comme porteuse d'opérations cognitives diverses telles que : le raisonnement, la mémoire, la mise en réseau des représentations, la résolution de problèmes, les prises de décisions. Nous les retrouvons dans les propositions de Schön qui considère que « l'agir professionnel passe par la maîtrise de capacités réflexives de haut niveau : mises en mots de la pratique, prise de distance critique, arrêt sur l'action pour mieux la penser, réflexion-dans-l'action, *problem-setting*, *problem-solving* » (*ibid.* : 57) (que nous traiterons plus avant).

En éducation, l'intérêt porté aux processus mentaux des enseignants se retrouve dans le paradigme *teacher thinking*²¹ issu de la recherche en sciences de l'éducation aux États-Unis ; en didactique des langues ce paradigme est dénommé *teacher cognition* dans la sphère

²⁰ Notons tout de même que, tel que le souligne Tardif, « ce retour de l'acteur est déjà en marche dans les années 1950-1960 avec les travaux de Goffman, de Garfinkel et Schütz et, en France, avec Touraine et Boudon, voire avec Sartre » (2012 : 55).

²¹ Nous reviendrons plus amplement sur ce paradigme dans le point 1 *Le paradigme de la pensée enseignante* du chapitre 2.

anglophone et *pensée enseignante*²² dans la sphère francophone. Face au paradigme béhavioriste, la *pensée enseignante* apparaît en réaction comme une nouvelle compréhension et une nouvelle conception de l'enseignant, qui n'est plus envisagé comme « un agent chargé de mettre en œuvre des idées préfabriquées dans un milieu donné » (Aguilar Rio et Cicurel, 2014 : 8). La conception de l'enseignant s'enrichit et s'élargit, et la recherche s'intéresse progressivement non seulement à ce que cet acteur fait mais aussi et surtout à ce qu'il pense. Cet intérêt est exposé par Woods et Knoerr (2014 : 17) :

« L'observation de l'agir s'est faite plus descriptive : les chercheurs, prenant acte de l'expertise des enseignants, tentaient désormais de comprendre la source de leurs comportements et actions (Freeman, 1989). Le but était d'aller au-delà de l'action, de voir la classe à travers les yeux de l'enseignant, et de **comprendre les processus de pensée qui l'amenaient à poser des actions** »

La recherche porte un intérêt grandissant non seulement aux processus de pensée mais aussi aux savoirs, connaissances et savoir-faire sous-jacents à l'action. C'est pourquoi, à la suite d'une première orientation vers l'étude de ce que l'enseignant pense, une nouvelle vague prend le pas en y ajoutant, si nous reprenons les propos de Woods et Knoerr, « ce que l'enseignant sait » (2014 : 18). Ce que l'enseignant pense et sait a donc un impact sur ce qu'il fait. Cela met en lumière deux réalités : d'une part, l'écart possible entre ce que l'enseignant sait et fait²³ (*ibid.*) et, d'autre part, les connaissances dont dispose l'enseignant (construites au long de son parcours, de son expérience). Ce sont ces savoirs et cette connaissance que Schön revendique²⁴. Ce panorama nous a permis de dépeindre quelques éléments du contexte dans lequel se sont développées les idées de Schön ; contexte où la critique du positivisme, le retour de l'acteur et la montée en force du positivisme étaient d'actualité. Ce terreau a permis une germination des conceptions schöniennes que nous allons développer dans le point suivant.

²² Il est également traité sous l'appellation *études sur les cognitions des enseignants* (ECE), voir à ce sujet Aguilar Rio (2011, 2012).

²³ « Le fait de savoir en théorie comment gérer une classe, de connaître les processus d'acquisition, une méthode d'enseignement, ou la grammaire d'une langue ne préjuge en rien de la capacité à utiliser ces connaissances en situation réelle de classe » (Woods et Knoerr, 2014 : 18)

²⁴ L'auteur inclut dans ces savoirs aussi bien ceux plus ou moins explicites que ceux plus difficilement verbalisables ; ces derniers font, selon l'auteur, partie intégrante des « savoirs cachés » des professionnels. Pour les illustrer, Schön reprend une formule de Barnard (1968) qui suggère qu'un mathématicien qui enseigne au secondaire « ne peut transcrire les manuels qui sont imprimés dans son esprit » (Barnard, 1968, cité par Schön, 1994 : 79). Nous ne passons pas au crible de la pensée réflexive toutes nos actions, il y aurait selon Harrison (cité par Schön, 1994 : 78) un « agir intelligent » qui nous accompagne et qui nous allège dans nos actions quotidiennes, qu'elles soient personnelles ou professionnelles. Schultz (1962, cité par Schön, *ibid.* 80-81) a également traité de ce « savoir-faire tacite et quotidien qui nous accompagne [par exemple] dans nos rapports sociaux ». Nous incorporons des façons de faire qu'il nous serait difficile de verbaliser (peut-être au moment de leur apprentissage cette verbalisation serait-elle plus facile ?). Comme nous le verrons plus loin, la mise à jour du savoir caché (ou le développement d'une épistémologie du *savoir caché* dans l'agir professionnel) soutient le paradigme du praticien réflexif de Schön.

2.2. Le praticien réflexif selon Schön

« [...] Schön [...] soutient que l'activité professionnelle ne relève pas du modèle des sciences appliquées [...] car **elle est en grande partie improvisée et construite au fur et à mesure de son déroulement** [...] **chaque situation pratique qu'il rencontre est singulière et exige de sa part une réflexion dans et sur l'action**²⁵, action en partie construite par le professionnel qui doit lui donner du sens » (Tardif, 2012 : 51).

Dans cette citation, Tardif synthétise la vision schönienne. Nous observons qu'au cœur de la proposition de Schön se situent le professionnel et sa capacité à réfléchir en situation. Le professionnel est celui qui dispose de savoirs théoriques et également de savoirs pratiques. Schön s'attache précisément à défendre les savoirs pratiques des professionnels. Ces savoirs (le « knowing in action » Schön, 1996 : 207) s'acquièrent par l'action elle-même et permettent au praticien d'agir dans le vif de l'action. L'auteur insiste sur le fait que, dans l'action, c'est le savoir pratique qui prend le *contrôle* et le praticien ne saurait définir par exemple, à quel moment il a acquis telle façon de faire. En quelque sorte ce savoir est incorporé, incarné : « on ignore souvent si on a appris à agir ainsi, on réalise seulement qu'on agit ainsi [...] il y a des gestes, des identifications et des jugements que nous savons faire spontanément ; nous n'avons pas à y réfléchir avant ou pendant l'exécution » (*ibid.*). L'action du praticien est sous-tendue par le « savoir pratique ordinaire » (*ibid.*) qui agit comme guide et qui a une fonction pragmatique régulatrice. Ce savoir concourt à une certaine économie cognitive : par exemple, un enseignant expérimenté ne s'arrête pas sur tous ses actes car il a acquis des stratégies au fur et à mesure de son expérience, stratégies qui lui permettent de gérer les prises de paroles, de répondre à des sollicitations, de distribuer des consignes, de procéder à la correction d'un exercice, etc. Cette économie allège le travail mental et favorise l'efficacité du praticien.

Comme nous l'avons vu plus haut, Schön souligne la capacité réflexive du praticien, capacité qu'il est en mesure d'activer à différents moments. Dans la littérature, nous retrouvons essentiellement le paradigme schönien dans la célèbre formule de réflexion binaire selon laquelle le praticien peut réfléchir *dans* l'action (et ajuster sa pratique en acte) mais aussi *sur* l'action (en dehors de son action). Quelles sont les particularités de ces deux types de réflexion ? Nous proposons ci-après, deux premiers points qui traiteront des caractéristiques essentielles de chaque type de réflexion. Ces points seront suivis d'un approfondissement du sujet car, comme nous le verrons, l'un et l'autre versants réflexifs peuvent se prêter à diverses interprétations et sont aussi source de *conflits* notamment du point de vue de leur traduction dans la littérature sur la réflexion.

²⁵ Nous soulignons.

2.2.1. La réflexion sur l'action

Avant d'approcher la réflexion du praticien réflexif de Schön, un premier constat doit être fait, constat qui est en lien avec la langue de publication des écrits de l'auteur. Schön publie en anglais, ses écrits arrivent dans la sphère francophone par le biais de traductions. La transposition d'un de ses concepts clés en langue française a posé problème (Saint-Arnaud, 2001 ; Schneuwly, 2012 ; Wentzel, 2010). Il s'agit de l'expression « réflexion-in-action » (Schön, 1983) qui a été traduite non pas par « réflexion-dans-l'action » mais par « réflexion dans et sur l'action ». Selon Saint-Arnaud, cette traduction peut être le fruit du paradigme dominant au moment de la traduction (années 90) où la réflexion *sur* l'action était « connue et valorisée par la plupart des praticiens » (2001 : 22). La réflexion *dans* l'action reste alors reléguée à un deuxième plan et par la suite effacée. Or, Schön distingue et accorde une place importante à la réflexion *dans* l'action, c'est d'ailleurs à partir de cette réflexion (qui guide et accompagne l'action) que la réflexion *sur* l'action prend sens et s'articule. Ci-dessous, nous traiterons donc de la réflexion *sur* l'action et de la réflexion *dans* l'action séparément, en essayant tout de même de mettre en avant les liens entre les deux.

Un premier versant de la pensée réflexive est la **réflexion sur l'action** qui peut prendre place une fois l'action terminée. Extrait de l'urgence et de l'interaction, le praticien peut revenir sur l'action. Ce « retour analytique » (*ibid.* : 19) permet au praticien de juger, mesurer et comprendre son action dans un mouvement d'approfondissement de la connaissance de sa propre action. La réflexion *sur* l'action peut donc être source d'apprentissage. C'est ce que Schön exprime en précisant « [qu']apprendre de l'expérience [...] ce n'est pas reproduire ce qui s'est passé, mais s'engager dans une transformation réflexive de l'expérience²⁶ » (1988, cité par Beckers, 2007 : 124). À ce sujet, la réflexion *sur* l'action a un rôle prospectif car elle peut être profitable aux futures actions du praticien²⁷. Elle est ainsi source d'enrichissement du *répertoire didactique*²⁸ et est un facteur facilitateur de la pratique et de la réflexion *dans* l'action : plus les occasions de réfléchir sur l'action existent, plus le savoir pratique gagne en densité. Il est important de souligner que la réflexion *sur* l'action réclame de la volonté et demande un engagement du praticien. Tout praticien ne s'engage pas dans ce type de réflexion ou ne peut le faire quotidiennement, il doit y trouver un sens, il ne le fait pas sur toutes ses actions, il peut cibler les sujets de ses réflexions, etc.

²⁶ Cette activité réflexive peut être rapprochée de ce que Samurçay et Rabardel (2004) définissent comme une « activité constructive » par laquelle le « sujet revient sur son action par un travail d'analyse réflexive pour la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension » (Pastré *et al.* 2006 : 156).

²⁷ Nos analyses proposées en partie V (chapitre 13 et 14) illustrent ce rôle prospectif.

²⁸ Nous traiterons de cette notion plus avant (voir chapitre 2, point 3.2. *L'agir professoral*).

2.2.2. La réflexion dans l'action

Un deuxième versant de la réflexion est ce que Schön qualifie comme « reflection-in-action » (1983) qui, elle, opère lors de l'action et l'interaction avec les autres acteurs (patients, clients, stagiaires, étudiants, etc.). Cette activité réflexive permet au praticien, dans le cours de son action, de faire face à des situations complexes et inédites, de réagir, de s'adapter ou de recadrer la situation. Ce recadrage est possible dans la mesure où le praticien est à l'écoute de la situation²⁹. Pour Schön, l'ouverture et la prise sur la situation vécue sont des clés de l'agir. Cette construction interactive et introspective est définie par Saint-Arnaud comme une **activité « d'autorégulation »** (2001 : 19). En ce sens, selon les propos de Beckers, « cette capacité à réfléchir consciemment à son action au moment où elle se déroule est le signe d'une compétence professionnelle de haut niveau, conséquence d'une expérience professionnelle constamment réélaborée » (2009 : 5).

La **réflexion dans l'action** est centrale dans la pensée de Schön, c'est en effet cette capacité réflexive du praticien qu'il revendique. La réflexion **sur** l'action se comprend alors en lien étroit³⁰ avec ce premier niveau de réflexion : c'est parce que le praticien dispose de ressources réflexives qui lui permettent d'agir en s'adaptant au contexte, dans le feu de l'action, qu'il est pertinent de défendre et de proposer des outils pour que puisse être menée une réflexion **sur** l'action, hors du feu de l'action. C'est d'ailleurs ce que souligne Wentzel lorsqu'il affirme que « la réflexivité favorise l'explicitation et la formalisation d'un savoir d'expérience qualifié de professionnel puisqu'il s'est construit dans et à partir de la pratique de l'enseignant » (2010 : 19). Mais voyons de plus près, cette réflexion **sur** l'action.

2.2.3. L'enseignant et la réflexion **sur** l'action : hors du feu de l'action ?

Nous venons de voir que la réflexion **sur** l'action, dans les écrits de Schön, est à situer en dehors de l'action du praticien, une fois l'action finalisée. La réflexion **dans** l'action, quant à elle, n'est pas à même *a priori* de proposer un cadre propice à s'extraire de l'action du fait de la temporalité qui est très courte dans l'action et large quand il s'agit d'une réflexion sur l'action. Cependant, nous souhaitons apporter une nuance à la réflexion **sur** l'action, nuance qui, comme nous allons le voir, implique la réflexion **dans** l'action. Pour ce faire, nous prenons le cas de la profession enseignante³¹ en ce qu'elle est le cœur de notre travail.

²⁹ Schön insiste sur cette écoute de la situation, ancrage qui permet de réagir à la situation vécue. L'auteur s'exprime en ces termes : « The situation talks back, the practitioner listens ; and as he appreciates what he hears, he reframes the situation once again » (1983 : 132), ce que nous traduisons ainsi : la situation répond, le praticien écoute ; et comme il évalue ce qu'il entend, il recadre à nouveau la situation.

³⁰ Cette complémentarité est soulignée, entre autres, par Saint-Arnaud (2001) et Donnay et Charlier (2001).

³¹ Mais cela est applicable à d'autres situations professionnelles.

Dans l'action, l'enseignant agit, dans la plupart des cas, dans l'urgence, ce qui fait que certains automatismes et routines³² prennent le pas dans le vif de l'action, l'enseignant active essentiellement un savoir pratique incarné. Wentzel souligne cette particularité liée au facteur temporel dont nous parlions ci-dessus :

« Un processus de réflexion **en cours d'action**, en situation d'enseignement, atteint rapidement une forme de saturation face à l'échéance sans cesse renouvelée que constitue **la prise de décision et l'obligation d'un certain résultat**. D'ailleurs, ce processus dans l'instant a en premier lieu du sens par rapport aux décisions à prendre et aux actions à privilégier face à des incidents ou tout autre événement déclencheur. La pensée et toute activité cognitive génératrice d'actes concrets comme par exemple les décisions qui orientent ces actes, tout autant que l'ensemble des manifestations visibles d'un agir communicationnel, sont des composantes de l'action » (2010 : 19).

La compétence réflexive de l'enseignant est ici identifiée et corrélée à l'efficacité nécessaire qui sous-tend l'action de celui-ci. Les choix de l'enseignant peuvent répondre (à) ou porter (sur) un nombre infini d'éléments, tous issus du contexte précis et unique dans lequel il se trouve à un instant *t*. L'enseignant agit et interagit avec ces éléments contextuels tels que, les contenus, les documents utilisés, l'espace dans lequel il se meut, les variables liées aux apprenants (attentes, questions, façons de faire, etc.). L'enseignant opère, selon la conception schönienne, une réflexion **dans** l'action qui résulte en un agir *réactif* à la situation vécue³³.

Cependant, sans nier ce que nous venons d'exposer, il nous semble que, si nous poussons la porte de la classe et nous nous mettons à la place de l'enseignant, les choses ne sont pas si simples.

Nous considérons que, dans un cours, l'enseignant peut disposer de certaines « **parenthèses réflexives** » (notre formulation) et ce sont elles qui, comme nous allons le voir, offrent au praticien la possibilité d'avoir des prises sur la situation de façon plus ou moins distanciée et réactive³⁴. Afin d'illustrer ce point, partons d'un exemple : l'enseignant distribue des consignes et les apprenants se mettent en activité, l'enseignant n'est plus pris dans l'action – dans la dynamique communicationnelle –, il dispose alors d'un temps pour se déplacer dans la salle, pour observer et pour, dans une certaine mesure, analyser la situation. Nous pouvons dire qu'à cet instant son activité attentionnelle est allégée et c'est pour cela qu'il lui est possible de mener une activité réflexive qui peut être plus riche que la réflexion qu'il peut mener dans le feu de l'action ; c'est en cela que nous proposons de dénommer cette activité comme des « parenthèses réflexives ». Nous considérons que, lors de ces parenthèses, ce qui a lieu est une « **réflexion sur l'action** » – sans l'urgence des décisions « dans le vif de l'action », en interaction

³² Pour une réflexion sur les routines voir Perrenoud (2001) et Lacourse (2004, 2008, 2012).

³³ La rapidité de ses choix et de ses actes influent et conditionnent le devenir de ses actions et de l'interaction.

³⁴ Et de ce fait, *efficaces* grâce à la prise de recul.

par exemple – même s’il est *dans* l’action. Cette distanciation permet l’émergence de processus de délibération qui sont, par exemple, assez réguliers pour le cas de la gestion des consignes en classe. À ce sujet, Dominguez et Rivière parlent d’une « respiration » : « s’extraire un instant de la communication orale facilite l’activité réflexive et analytique de la situation et fait partie de l’activité prescriptive. Cette respiration [...] est une composante de l’agir prescriptif » (2015 : 208).

Nous proposons ci-dessous un exemple de cette réflexion tel que l’expose une enseignante de FLE³⁵ lors d’un EAC :

Alors là **je me rends compte**³⁶ que euh enfin je me rends compte +++ oui +++ oui je me rends compte que euh je les ai mis en petits groupes mais ils ont les dossiers donc ils ont les supports à observer mais ils n’ont pas la fiche euh la fiche euh pédagogique qui accompagne et qui euh qui donc euh qui COMPORTE l’activité que je leur demande DONC **je::: rectifie** j’ai envie de dire le tir je sais pas s’il y a un ordre à à::: à respecter d’abord la fiche puis les placer mais en tout cas là c’est comme ça que j’ai fait et: du coup **je rectifie** en en les en leur donnant le document et là je passe de groupe en groupe pour donner la consigne euh: (souffle) je sais pas si c’est::: (hésitante) terrible euh on a plutôt tendance à donner les consignes de manière collective

L’enseignante vient de donner une consigne orale et une partie des documents nécessaires mais il manque la fiche de travail. Nous observons que la *parenthèse réflexive*³⁷ lui permet de prendre du recul, sa vérification lui permet de repérer cet oubli et de réajuster son action (« *je rectifie* »). Sa réflexion a bien lieu *dans* « le cadre de l’action » et elle lui permet d’agir dans le court terme (non pas dans l’immédiateté comme pour le cas de la réflexion *dans* l’action définie par Schön) car l’espace temporel (la distanciation en acte) le lui a permis. Par ailleurs, ce n’est pas une action « instinctive » ou « automatique » mais une action qui a eu le temps de se nourrir des éléments contextuels grâce à cette courte prise de distance. Elle partage cependant les caractéristiques propres à la réflexion *sur* l’action de Schön, celle qui opère une fois l’action terminée. Notons enfin, que la distanciation (si courte soit-elle dans ce cas, nous parlons de quelques minutes) qui a lieu dans ces *parenthèses réflexives* permet d’une part les prises de décisions dont nous venons de parler et d’autre part favorise son commentaire lors des EAC ; en effet, l’enseignante peut revenir plus aisément sur la logique de son action³⁸.

Afin d’enrichir ce point, nous nous intéressons ci-après à l’illustration du processus réflexif et établissons des liens avec les points que nous venons de traiter.

³⁵ L’enseignante a été filmée, elle a ensuite mis des mots sur sa pratique en situation d’EAC. Ce passage est extrait de Dominguez (2013).

³⁶ Nous soulignons.

³⁷ La parenthèse réflexive est réalisable car elle est *temporelle* : il y a un temps disponible pour qu’elle puisse émerger et se réaliser.

³⁸ Indubitablement, le support audiovisuel joue fortement dans ce rappel de l’action (pour les aspects liés aux EAC, voir partie II, chapitre 4, point 4.4.1. *L’entretien d’autoconfrontation*).

2.2.4. Le processus sous-jacent de la réflexion : suite et imbrication d'étapes

La réflexion peut être considérée comme un processus cyclique composé de différentes étapes.

Nous reprenons ci-après un schéma-type proposé par Correa Molina *et al.*³⁹ (2010 : 139) :

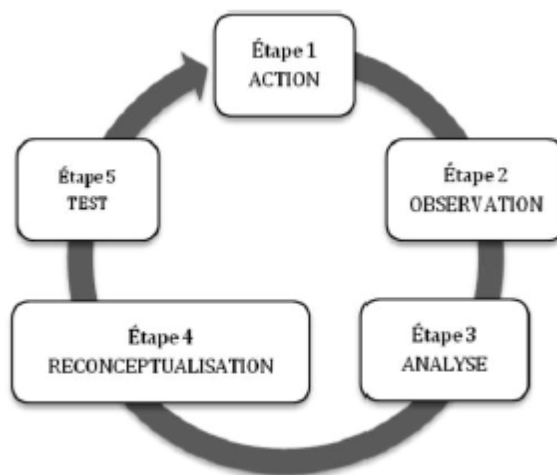


Figure 1 : Processus de réflexion

Si nous appliquons cette boucle réflexive à la réflexion *sur l'action* (en dehors de l'action), il nous est relativement simple de la comprendre, de la définir et de l'appliquer. Ainsi, nous observons que la réflexion s'articule autour de l'action, cette dernière en est le déclencheur⁴⁰. L'observation, l'arrêt sur tel ou tel élément de l'action amène l'acteur à poser un regard ciblé et réflexif. Cette étape est la base sur laquelle se réalise l'analyse qui permet d'aboutir à une « nouvelle structure de la situation » (*ibid.*). Cette dernière sera la garante de l'étape de « reconceptualisation » qui suppose par exemple de poser d'autres façons de faire (un changement, un autre procédé, etc.). Enfin, la phase de « test » consiste en la mise en pratique (dans un prochain cours par exemple).

Lorsqu'un acteur applique ce processus réflexif après son action, il dispose de temps, ce qui lui permet de mesurer son action, d'établir des liens entre ce qui était prévu et ce qu'il s'est réellement passé, et/ou de penser à des remédiations. Ce processus réflexif favorise alors le réinvestissement de telle ou telle décision dans d'autres actions futures, en ce sens, l'enseignant développe sa pratique (il la renforce et l'améliore). Il s'agit ici de processus qui permettent d'enrichir le *répertoire didactique*⁴¹ de l'enseignant, c'est la raison pour laquelle, ces processus

³⁹ Pour ce schéma, les auteurs, Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais, font une synthèse du processus réflexif en prenant appui sur différents auteurs : Dewey, 1933 ; Kolb, 1984 ; Korthagen, Kessels, Koster, Langerwarf et Wubbels, 2001 ; Osterman et Kottkamp, 2004 ; Donnay et Charlier, 2006 ; Brockbank et McGill, 2007 et Korthagen et Vasalos, 2005, 2009.

⁴⁰ Très souvent, il s'agit d'une action qui interpelle l'acteur.

⁴¹ Nous traiterons de cette notion plus avant (voir chapitre 2, point 3.2. *L'agir professoral*).

s'inscrivent dans une optique de développement professionnel (Schön, 1996 ; Perrenoud, 2001 ; Piot, 2012 ; Vacher, 2015a).

Prendre en compte la dimension temporelle du processus réflexif, essentiellement mise en avant dans les écrits de Schön (à travers ces deux formules qui font école « réfléchir *dans et sur* l'action ») ne doit pas nous faire perdre de vue l'objectif premier de cet auteur. Schön milite pour le dépassement de la rationalité technique des professionnels ; pour lui, le but est essentiellement de défendre, comme nous l'avons déjà signalé, les savoirs dont dispose le professionnel. En conséquence, poser la pratique comme terrain de réflexion est une façon de revendiquer ces **savoirs que détiennent les professionnels**⁴². De même, ancrer les connaissances et les compétences dans la pratique est toute l'entreprise de Schön. Dégager des boucles réflexives, défendre l'engrenage de processus réflexifs au moment de l'action et, après celle-ci, caractériser la figure du « praticien réflexif » sont autant de ressources qui participent au développement d'une « épistémologie de la pratique » (Schön, 1996), au plus près de ce que *sait faire* le professionnel.

2.2.5. La réflexion : d'une activité solitaire à une conduite accompagnée

Le premier texte de Schön (1983) permet, entre autres, de définir les deux types de réflexion dont nous avons traité jusqu'ici. L'auteur revendique « l'intelligence professionnelle en action dans l'action » (Tardif, Borges et Malo, 2012 : 9) et la capacité du professionnel à revenir sur son action. Pour revenir sur son action, le professionnel dispose d'une compétence délibérative qui lui **permet d'agir et de réagir au contexte**. Cette compétence est par exemple mise en œuvre dans diverses formes d'expérimentation (Schön, 1983, cité par Saussez, Ewen et Girard, 2001 : 75) telles que :

- « – l'exploration, qui consiste à « jouer », à tâtonner pour acquérir une certaine connaissance des choses ; cette opération est une réussite si elle débouche sur une découverte ;
- la vérification du geste, qui correspond à tout acte délibérément accompli dans un but précis ; elle est affirmative si le geste produit ce qui était désiré et négative dans le cas contraire ;
- la vérification d'hypothèses, qui consiste à provoquer une discrimination parmi des explications concurrentes. »

Ces formes d'expérimentation donnent la mesure de ce qu'est la réflexion du point de vue de Schön : « une démarche d'investigation critique de la pratique » (*ibid.*) comme nous avons pu le voir dans les points précédents. La réflexion est ici entendue comme solitaire⁴³, caractéristique

⁴² Qui se retrouvent sur le terrain aussi bien dans les actions réussies que dans celles qui sont problématiques (Schön, 1996 : 221).

⁴³ Cette activité solitaire (de pensée solitaire) est également mise en exergue par Schneuwly (2012 : 79) sous l'étiquette de « solipsisme ».

soulignée par Bucheton en ces termes « une solitude du raisonnement dans l'action » (2014 : 17) qui est par ailleurs complexe du fait que cette réflexion se déroule « dans un contexte toujours culturellement saturé d'éléments hétérogènes » (*ibid.*).

Cependant, si nous considérons l'œuvre de Schön dans son ensemble, on observe que dans la lignée de Dewey (1938, 1983), Schön va également s'intéresser et souligner l'intérêt d'une démarche réflexive qu'il nomme « recherche en pratique » (1996 : 212) qui ne sera alors pas une activité solitaire. Avant de traiter de cette proposition, nous faisons une parenthèse pour traiter de l'influence de Dewey sur les préceptes de Schön.

Pour Dewey (1938) l'action « porte une intelligence spécifique, une intelligence praxique » (Piot, 2012 : 96). L'acteur pose ses actions tout en réalisant ce qu'il nomme une « expérience réflexive » (1947) qui se rapproche d'une « démarche d'investigation » par laquelle il s'adapte à son environnement et grâce à laquelle il construit ou reconstruit la stabilité dans son expérience au monde (Saussez, Ewen, Girard, 2001 : 76). Cette expérience permet à l'acteur d'agir dans l'instant de son action (action réfléchie et résolue) mais aussi d'enrichir son répertoire (il pourra appliquer ses solutions à des situations futures semblables). C'est par cette démarche que se développe « l'apprentissage potentiel » de l'acteur (Piot, 2012 : 97) car elle permet de « construire une ressource pour agir » (*ibid.*). Dewey souligne le rôle du langage comme « instrument de l'investigation » (cité par Saussez, Ewen et Girard, 2001 : 77). C'est ici que nous regagnons la tranchée de Schön, qui en 1994 défend une « nouvelle épistémologie de la pratique »⁴⁴ grâce à laquelle les savoirs d'action sont mis à l'honneur sans nier le rôle des savoirs théoriques. C'est à une sorte de fusion bienveillante de ces deux types de savoirs qu'appelle Schön et ce, dans un bénéfice global : **pour la recherche, pour la formation et pour les praticiens eux-mêmes**. Pour lui, l'agir intelligent des praticiens n'est plus à démontrer mais à partager. Il en est de même pour les phénomènes qui à son époque étaient peu ou pas pris en compte à savoir l'incertitude, la singularité ou l'instabilité (Schön, 1994 : 205). Nous observons ici un changement vis-à-vis de l'expérience réflexive qui passera donc par une activité non solitaire car elle sera, comme nous allons le voir ci-après, accompagnée (de différentes façons). Dans ces années 90, l'objectif est donc de se donner les moyens de rendre visibles et verbalisables les « savoirs cachés » des praticiens tout en considérant l'instabilité et la singularité des actions que les praticiens ont à mener, en définitive de valoriser ce que les praticiens ont à dire sur leur action.

⁴⁴ En opposition à la rationalité technique et l'épistémologie positiviste (Schön, 1994 : 204-205).

Partant du constat que le discours favorise la réflexion⁴⁵, Schön prône une « recherche en pratique » qui permettrait « [d'aider] le praticien à réfléchir sur le savoir caché dans l'agir afin d'en tirer les règles auxquelles il se conforme, les stratégies d'action dont il fait usage, ses façons de structurer les problèmes » (Schön, 1994 : 212). Pour cela, la solution qu'il propose est « l'accès [...] aux données directes et immédiates tirées de l'observation de l'action » (*ibid.*). Cette prise en compte de données empiriques et souvent passée sous silence dans la littérature portant sur Schön.

Le retour sur l'action peut s'effectuer selon Schön en prenant appui sur des sources de différentes natures « vidéocassettes, cassettes audio⁴⁶ et même des scénarios reconstruits par les participants » et en amenant les acteurs à « dire ce qu'eux-mêmes et leurs interlocuteurs ont dit ou fait » (*ibid.*). Nous reconnaissons ici des échos à la vidéoscopie, la vidéoformation, les EAC ou encore les jeux de rôles ou mises en situation. En ce qui concerne les modalités d'usage de ces outils, Schön propose une conduite novatrice pour son époque⁴⁷ :

- « – observation de l'action ;
- enregistrement d'observations [...] ;
- réflexion sur les enregistrements de l'observation ;
- description de l'action : représentant le savoir ou la réflexion en cours d'action ;
- réflexion sur la description » (*ibid.* : 213)

Cette démarche méthodologique favoriserait l'émergence de ce que les praticiens savent déjà (l'accès à leurs savoirs pratiques, à leurs théories d'usage⁴⁸). Une des illustrations de l'application de cette démarche donnée par Schön est une étude menée avec un groupe de thérapeutes (Schön, 1994 : 213). Les professionnels ont été interviewés, observés et

⁴⁵ À ce sujet, voir Schön, 1994 : 209-210.

⁴⁶ Ces moyens sont en accord avec l'époque, les années 90, aujourd'hui nous parlons de supports audiovisuels numérisés.

⁴⁷ Que nous avons évoquée plus haut, voir 1.3. *L'accès au savoir caché*.

⁴⁸ Les différents moyens cités, permettraient, entre autres, de passer des théories professées (*espoused theories*, Argyris et Schön, 1974) aux théories d'usage (*theory-in-use*). Nous souhaitons souligner une remarque instructive que font ces auteurs (qui donne sens à ces deux types de « théories » mais qui surtout fait sens aujourd'hui, si nous tenons compte des études sur l'agir professoral par exemple) : « les théories adoptées varient considérablement et sont habituellement basées sur ce qu'on pense devoir faire pour demeurer cohérent avec un modèle appris. Cependant, les actions entreprises par le praticien dans le feu de l'action démontrent que la théorie pratiquée ne correspond pas toujours à ses croyances, à ses valeurs. Il arrive parfois que le praticien tente de justifier son comportement en fonction des théories apprises alors que, dans l'action, il se comporte, à son insu, en fonction d'un autre modèle. C'est en prenant conscience de cette **discordance entre ce qu'il dit et ce qu'il fait** [...] **que le praticien peut entreprendre des changements afin d'augmenter son efficacité** » (Argyris et Schön, 1974, repris par Legault, 2004 : 63-64). Ce qu'il faut noter est la valeur donnée par les auteurs à la prise de conscience par l'acteur, c'est celui-ci qui est le premier concerné mais aussi le seul qui peut agir en vue du changement. Comme le souligne très justement Legault, cela « invite le praticien à mettre en question ce qu'il tient pour acquis dans l'exercice de la profession » (*ibid.* : 64). L'approche et les propos d'Argyris et Schön se situent dans les années 70, nous en retrouvons aujourd'hui des échos dans les recherches sur l'agir professoral : l'importance accordée au praticien (en l'occurrence, l'enseignant). Nous retrouvons également l'intérêt des mouvements de pensée réflexifs comme moteurs de changement ; les auteurs s'inscrivent dans un courant de transformation et développement de la pratique professionnelle. Notre travail, comme nous le verrons, adopte ce sillon.

enregistrés ; ils ont ensuite décrit leurs actions en répondant à une série de questions proposée par les chercheurs. Que retient Schön de cette expérience ? :

- la production de « descriptions [...] des savoir-en-action » (1994 : 213-216) ;
- l'accès à une partie de la réflexion-en-action ;
- l'apport de ces descriptions pour l'action future car « le praticien a engendré quelque chose de nouveau [ce qui lui offre] une nouvelle et effective voie d'action en situation » (*ibid.*) ;
- l'intérêt que représente l'échange collectif (la mise en relation et la discussion entre professionnels) en tant que manifestation d'accords et de désaccords signifiants ou encore de manifestation de façons de faire collectives ou individuelles.

De la réflexion solitaire du praticien réflexif à la réflexion accompagnée que nous venons de voir, nous pouvons tirer quelques éléments récapitulatifs. D'abord, le professionnel dispose d'un capital de savoirs qui lui permettent d'agir dans l'urgence de sa profession, ensuite cet agir est supposé être sous-tendu par une activité réflexive. Par ailleurs, le discours lui-même est un instrument d'investigation (Dewey, 1938/1993). Enfin, et au vu de ces éléments, l'investigation réflexive accompagnée et outillée – telle que nous venons de la traiter – est une voie légitime d'accès à l'action des professionnels et par là même à leur pensée⁴⁹.

Si comme nous l'avons vu, la densité de réflexion varie en fonction du temps dont dispose l'acteur, les dispositifs d'analyse de pratiques mis en œuvre à postériori de l'action sont de véritables catalyseurs et producteurs de boucles réflexives. Ils permettent à l'acteur d'expliquer, de mesurer, d'argumenter, etc., et ils jouent un rôle important dans la conceptualisation du métier car ces dispositifs engagent les enseignants « sur la voie de la pensée réflexive, en combinant expérience, savoir professionnels, savoirs scientifiques et horizon de valeurs » (Piot, 2012 : 103). Ceci répond à la volonté de Schön qui défend que nous ayons accès au sens donné par le praticien. Le praticien sort ainsi de sa bulle réflexive ou si nous reprenons les mots de Schneuwly de son « solipsisme⁵⁰ » réflexif.

Il nous semble pertinent d'ajouter que Schön, déjà à l'époque, a relevé toute la difficulté que pouvait supposer le fait de *faire dire* aux praticiens, il l'exprimait de façon un peu abrupte ainsi « les praticiens sont probablement plutôt meilleurs pour faire que pour réfléchir sur leur faire »

⁴⁹ C'est ce que signale Schön en ces termes « la recherche comme réflexion sur la pratique exige un accès particulièrement direct à la pensée et à l'action des praticiens » (1994 : 221).

⁵⁰ Signalons ici que Schneuwly critique de façon assez ferme ce solipsisme, en s'appuyant sur l'ouvrage de Schön de 1983 mais nous ne retrouvons pas dans le texte de Schneuwly de références à cette proposition de Schön qui souhaite réduire les liens entre théorie et pratique par le biais d'une « collaboration réflexive sur la pratique » (Schön, 1994 : 222).

(1994 : 222). Cela fait écho aux dires de Bucheton qui signale vingt ans après Schön⁵¹ (au sujet du métier enseignant) que « le métier enseignant est peu parlé par les enseignants eux-mêmes, sans doute parce que difficile à dire, sans doute aussi parce que le huis clos de la classe n'ouvre que timidement sa porte » (2011 : 220).

Pour conclure, la conception schönienne du praticien réflexif est à prendre dans son étendue : la réflexion est par définition essentiellement solitaire, cela étant, elle peut également être accompagnée. Dans ce cas de figure, les possibilités sont multiples⁵² : réunion-échange entre pairs guidée par un chercheur ou formateur, accompagnement individuel (formateur-apprenti, chercheur-enseignant, etc.).

2.3. Les contenus des discours réflexifs ou « à quoi réfléchit un praticien réflexif ? »

À l'origine de ce point se trouvent deux articles critiques de Schneuwly (2012 et 2015) qui portent, entre autres, sur la question des contenus des discours réflexifs des praticiens réflexifs. Concernant ces contenus, l'auteur remarque et souligne deux grands absents : les savoirs et les outils d'enseignement. Notre objectif ici est non pas de nier son observation mais d'y apporter quelques remarques. Cela nous permettra par ailleurs d'amorcer une réflexion sur le réseau de paramètres à prendre en compte lorsque, chercheurs ou enseignants, se penchent sur la question de la réflexion et de la réflexivité, dans le cadre de la formation ou de la recherche.

Dans ce point, nous rappelons d'abord la critique de Schneuwly (2012 et 2015). Ensuite, nous apporterons des remarques à ses propos en nous appuyant sur des exemples concrets issus d'études de discours réflexifs dans le cadre de la formation initiale et dans le cadre de la recherche. Ces illustrations permettent de mettre à jour la présence des éléments dits absents par Schneuwly et nous permettront par la suite de faire le point sur le réseau de paramètres à considérer pour ne pas réduire les discours réflexifs à des traits généraux avec peu de traces des savoirs ou des outils. Nous traiterons également des raisons qui peuvent être à l'origine d'une faible présence des « deux absents » susmentionnés.

2.3.1. Des absents de la réflexion sur l'action ?

Schneuwly s'intéresse à l'objet des dispositifs qui s'inscrivent dans le paradigme du praticien réflexif. Il se base sur certaines études (2001⁵³) afin d'en tirer les contenus sur lesquels portent

⁵¹ Dans son article intitulé « Le pouvoir intégratif du langage en formation. Analyse longitudinale d'un dispositif de formation et ses effets » (2011), Bucheton souligne et défend le rôle du langage. Le langage est pour l'auteure ce qui permet de véhiculer, nommer et faire circuler le métier et, concrètement dans les contextes de formation il en est le « pivot du développement conjoint d'une identité professionnelle, tout à la fois singulière (style) et collective » (*ibid.* : 224).

⁵² Dont nous traiterons plus bas.

⁵³ Issus du numéro 36 de la revue *Recherche et formation*, intitulée « Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation », dirigé par Paquay et Sirota (2001). Cette publication propose un appareillage théorique très riche (Saussez, Ewen et Girard ; Saint-Arnaud, etc.) sur le paradigme réflexif (et sur les notions de réflexion dans l'action,

la réflexion et la réflexivité de différents acteurs (essentiellement de futurs enseignants en formation initiale). Ce qu'il observe est une faible présence des savoirs – de ce qui est réellement enseigné (Schneuwly, 2012 : 86) – ainsi que des outils que les enseignants utilisent pour transmettre le savoir. Pour l'auteur, il manque dans les discours réflexifs une articulation avec les pratiques réelles de la profession (*ibid.* : 87). Par ailleurs, l'auteur signale que « jamais n'est envisagé le passage à la construction de connaissances indépendamment de leur application immédiate » (2015 : 31). C'est la raison pour laquelle il prône une réflexivité concrètement déterminée où soient mis au cœur de la réflexion du praticien réflexif **l'objet et les outils d'enseignement** (*ibid.*).

Si nous revenons sur les exemples sur lesquels l'auteur se base pour appuyer son argumentation, nous pouvons remarquer que, probablement pour des raisons pragmatiques dans le cadre d'un article (espace limité), les extraits de questions qu'il reprend dans différents articles ne sont pas ou peu contextualisés, ce pourquoi, il nous semble que ses conclusions même si véridiques ne peuvent faire abstraction du contexte et des objectifs concrets du cadre d'application de dispositifs réflexifs. À titre d'exemple, les questions tirées de l'article de Kelchtermans⁵⁴ (2001 : 62, repris par Schneuwly, 2015 : 33) sont les suivantes : « Quel est votre meilleur souvenir en tant qu'élève ? Vous souvenez-vous du meilleur ou du plus mauvais enseignant que vous avez côtoyé dans votre vie ? ». Précisons que ces questions servent d'appui à une narration écrite qui sera ensuite partagée avec des pairs.

Quelles sont les objections que nous pouvons formuler ? D'une part, la dernière consigne du dispositif est passée sous silence, consigne qui portait sur le choix et description d'un incident (en lien avec leurs anciens enseignants), pour Kelchtermans la notion « d'incident » est stratégique pour stimuler et soutenir la réflexion autobiographique. D'autre part, les objectifs poursuivis par Kelchtermans sont également omis par Schneuwly ; le formateur souhaitait amener les stagiaires à dégager leur moi professionnel (et ses différentes composantes) ainsi que les connaissances et croyances issues de la théorie subjective de l'éducation. Plus globalement, Kelchtermans explique dans l'article que le but n'est autre que d'inciter les stagiaires à mener « une analyse réflexive⁵⁵ » (2001 : 63), en début de formation, qui favorise la prise de conscience du rôle des idées et des croyances qui soutiennent les actions et pensées enseignantes (*ibid.*). La probabilité d'avoir accès à des contenus portant sur des objets concrets

de pratique réflexive, etc.) et propose de nombreuses études qui, entre autres, ont mis en œuvre des démarches réflexives (Saussez, Ewen et Girard, Kelchtermans, etc.).

⁵⁴ Kelchtermans est l'auteur de l'article, il est également formateur et présente dans cet article des résultats de pratiques sur le terrain (dans ce cas, dans le cadre de la formation initiale, en début de formation).

⁵⁵ À travers une réflexion autobiographique.

de savoir reste logiquement plus faible du fait des questions globales qui sont posées mais aussi et surtout du fait des objectifs ciblés.

Ce que nous souhaitons mettre en avant est la nécessaire prise en compte des contextes dans lesquels s'articulent, se développent et se mettent en place les dispositifs de réflexion. On ne peut faire l'économie de la logique qui sous-tend les dispositifs : logique de l'institution, des formateurs, des programmes, etc. Ce détour par Schneuwly, nous permet de souligner que, lorsque nous nous intéressons à tel ou tel dispositif réflexif, il faudrait *a minima* poser les objectifs généraux du dispositif.

Enfin, les exemples sur lesquels s'appuie Schneuwly portent sur des écrits de 2001 et les recherches proposées se sont déroulées à la fin des années 90 et au début des années 2000. Aujourd'hui, nous disposons d'un éventail de recherches qui nous permet d'avoir accès à d'autres façons de faire, d'autres modalités dans la mise en place de dispositifs réflexifs et ce, dans le cadre de la formation initiale et continue, et dans le cadre de la recherche. Nous proposons ci-après, quelques exemples issus de contextes récents. Cela nous permettra d'explorer différentes modalités de cadres réflexifs, de dégager les objectifs de ceux-ci et notamment de nous intéresser de plus près aux contenus des discours réflexifs. Aussi, cela nous permettra-t-il de discuter les propos de Schneuwly.

2.3.2. Réflexivité effective et réflexivité prescrite

Traiter de la réflexivité a posteriori de l'action amène à préciser deux types de réflexivité. D'une part, il peut s'agir d'une « réflexivité effective » (Maurice, 2006, cité par Derobertmasure, 2012 : 77) qui serait une action solitaire et volontaire de l'enseignant. D'autre part, il peut s'agir d'une « réflexivité prescrite [...] qui naît suite à une consigne, une prescription » (*ibid.*).

La **réflexivité effective**, interne à l'enseignant, est celle qui a lieu lorsque celui-ci réfléchit après coup en revenant sur son action, par exemple, parce qu'une situation l'a marqué, bouleversé, etc., ou parce qu'il est en train de mettre en place de nouvelles stratégies et qu'il considère nécessaire d'en faire un bilan pour améliorer sa pratique. Nous avons peu de prise sur cette activité réflexive.

La **réflexivité prescrite** suppose que l'enseignant se voie offrir un cadre précis où il est invité à commenter la pratique (la sienne ou celle d'autrui, en fonction des contextes), par exemple :

- L'enseignant revient sur son action ou sur l'action de pairs dans le cadre de la formation continue (séminaires d'analyse de pratiques, etc.).

- L’enseignant⁵⁶ revient sur son action ou sur l’action de pairs ou d’enseignants, dans le cadre de la formation initiale (en amont ou en aval de stages, pendant des cours à visée réflexive, etc.).
- L’enseignant participe à une démarche de recherche scientifique et est amené à revenir sur sa pratique professionnelle par exemple lors d’EAC, etc.

Sans entrer dans les détails, nous pouvons dire que l’un ou l’autre contextes peuvent avoir un impact sur le contenu des discours par exemple, les objectifs varient en fonction des contextes, de même que les outils mis en place.

Par la suite, nous nous intéressons aux deux derniers cas de figure (énoncés ci-dessus) qui correspondent à une réflexion « accompagnée ». Nous exposons des exemples tirés de la formation initiale d’enseignants avant de traiter du cas des recherches sur le métier enseignant. Dans ce qui suit, tous les contextes proposent des cadres discursifs qui invitent les praticiens ou futurs praticiens à effectuer des opérations réflexives qui, pour la plupart, portent sur des actions enseignantes que celles-ci soient propres à l’individu qui réfléchit ou propres à autrui.

2.3.3. Contenus effectifs des « discours sur »

Dans un premier temps, nous traiterons de la formation initiale d’enseignants. À la suite de quelques remarques générales sur le caractère hétérogène des formations et des mises en œuvre du paradigme du praticien réflexif, nous présenterons trois exemples de cadres réflexifs. Cette présentation mettra l’accent sur les modalités employées dans le recueil de discours réflexifs. Dans un deuxième temps, nous aborderons le cas de la recherche, des cadres discursifs particuliers où la mise en mots de l’activité professionnelle est réalisée par des enseignants. Nous nous focalisons également sur les modalités de recueil et présentons quelques contenus issus de la recherche.

2.3.3.1. *Le cas de la formation initiale d’enseignants*

Le praticien réflexif « s’impose comme l’idéal de l’enseignant à former, ce qu’il restera jusqu’à maintenant » (Tardif, Borges et Malo, 2012 : 11). La réflexion devient alors une « métacompétence » qui s’inscrit au cœur des référentiels de la formation initiale. Viser le développement d’une compétence réflexive suppose d’un point de vue pragmatique de mettre en place des dispositifs qui puissent favoriser ce développement. En outre, initier et former à la pratique réflexive vont de pair avec le développement d’une certaine autonomie (Altet, 2001 : 29) car le but est que les formés puissent prendre en charge leur développement professionnel.

⁵⁶ Nous utilisons ici le mot « enseignant » pour regrouper aussi bien les étudiants en formation qui n’ont pas d’expérience d’enseignement mais aussi ceux qui en ont une (qu’ils soient novices ou experts) ; cela reflète la réalité du terrain aujourd’hui où sur les bancs de l’université se côtoient différents profils (en partie dû à la formation tout au long de la vie, à des VAE, des « congés », etc.).

La réflexion est donc envisagée comme « un processus de régulation à visée pragmatique » (Wentzel, 2012 : 147).

Malgré ces objectifs généraux communs, les dispositifs à visée réflexive construits et proposés en formation initiale constituent, à l'heure actuelle, un « ensemble multiforme » (Desjardins, 2013 : 26). Plusieurs variables, présentées succinctement ci-après, sont à l'origine de cette diversité :

- Le manque de cadre théorique partagé (*ibid.*)
- La place accordée aux processus de réflexion et à la clarification conceptuelle de ceux-ci. Il existe en effet différentes manières de traiter de la notion de réflexion, celle-ci pouvant être présentée et définie⁵⁷ en fonction de *typologies*, de *niveaux* ou de *perspectives* (Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais, 2010 : 138).
- La variété des dispositifs à visée réflexive utilisés dans la formation : les séminaires d'analyse, l'étude de cas, la vidéoformation, le journal de bord, etc.⁵⁸, les échanges sur les pratiques, les groupes BALINT, vidéoformations, entretiens, etc. (cités par Altet, 2013 : 14).
- La place accordée aux dispositifs dans la formation ou leur cohérence globale dans les programmes : outils proposés occasionnellement ou intégrés de façon systématique dans les programmes de formation, etc.
- La **diversité des objets sur lesquels peut porter la réflexion** dans le cadre de la formation initiale.

Ces différents paramètres sont autant de contraintes et de difficultés possibles lorsque l'entreprise est de s'intéresser aux contenus de réflexion en formation initiale. Par ailleurs, il nous semble particulièrement important, pour le dernier paramètre relevé, de souligner l'immense champ des possibles en ce qui concerne les objets qui peuvent être abordés dans les discours réflexifs. Cette multiplicité d'objets possibles est déjà soulevée dans les années 80 par Calderhead. Selon lui, toutes les facettes des situations d'enseignement-apprentissage et les conditions qui les déterminent sont susceptibles d'être objet de réflexion par exemple, les processus d'enseignement-apprentissage, la matière à enseigner, les relations avec les apprenants, les principes éthiques, les enjeux sociétaux, le développement du moi professionnel (Calderhead, repris par Paquay, De Cock et Wibault, 2004 : 22). À son tour Schön soulève cette difficulté et, à la question « sur quoi est-il bon de réfléchir ? », il répond que « toutes les circonstances entourant l'agir professionnel sont complexes et "pleines", en ce sens

⁵⁷ Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais recensent « les principales tendances présentes dans la littérature » à savoir « la réflexion comme processus, comme thématique ou comme échelle hiérarchique » (2010 : 138).

⁵⁸ Voir Hensler, Garant et Dumoulin (2001) ; Kelchtermans (2001).

qu'elles fourmillent de données. Les éléments et les relations dignes d'attention sont en nombre illimité » (1996 : 29).

Desjardins a, quant à elle, recensé dans la littérature que « la réflexion est essentiellement dirigée vers les objets qui ont un rapport étroit avec la pratique de l'enseignement au quotidien » (2013 : 29). Remarquons ici que ces propos restent généraux et vagues, toutefois. L'auteure apporte un complément d'information signalant qu'il s'agit de mettre en avant « une perspective de réflexion sur la pratique [...] généralement associée à l'expérience de stage, la réflexion porte sur les modalités d'enseignement et les diverses composantes de la situation pédagogique » (*ibid.*). La réflexion est dans ces cas *liée à* et *ancrée dans* la pratique des étudiants menée dans le cadre de leur stage, cependant nous n'avons pas d'indications sur les contenus précis de ces retours réflexifs. Dans tous ces propos, la question des objets de réflexion n'est pas précisée : s'agit-il de traiter et de réfléchir sur la gestion de la classe, sur les stratégies d'enseignement, sur la transmission de la grammaire, sur la gestion du temps, sur le rôle social d'un enseignant, etc. ? Cependant, en nous appuyant sur le recensement de Desjardins, nous pouvons déjà formuler une restriction au discours de Schneuwly : la pratique fait partie des objets sur lesquels l'attention est portée dans la formation. Pour appuyer cette affirmation et tenter de répondre à la question qui anime ce point (« sur quoi porte la réflexion »), nous pouvons proposer quelques exemples de dispositifs concrets qui permettent, dans une certaine mesure, d'illustrer et de donner à voir des outils mis en place et leurs contenus.

a) Stages d'enseignement comme déclencheurs réflexifs⁵⁹

Le premier exemple s'inscrit dans la Communauté française de Belgique et s'articule autour des stages que doivent réaliser les futurs enseignants du secondaire⁶⁰. Les auteurs, Degand et Dejemepe, exposent les logiques et modalités de différents dispositifs réflexifs (une dizaine) qui ont été pensés pour que les étudiants puissent « trouver un terrain d'entente entre ce qu'on a l'habitude d'appeler les savoirs d'expérience (issus des stages) et les savoirs théoriques (au statut souvent négatif) » (2013 : 142). Pour cela, les dispositifs sont conçus de sorte qu'interagissent, circulent et se croisent lesdits savoirs (*ibid.*). Nous proposons ci-après quelques extraits des dispositifs réflexifs qui nous procurent un aperçu de leur organisation et contenus⁶¹ :

⁵⁹ Ces stages d'enseignement sont sources et ressources pour la réflexion.

⁶⁰ Mis en place en amont et en aval des stages de première et troisième année.

⁶¹ Voir Degand et Dejemepe (2013) pour une contextualisation de l'étude.

Avant le stage
« l'écriture réflexive - les métaphores : Évocation d'une expérience réelle ou fictive à laquelle l'étudiant compare son stage » (Degand et Dejemeppe, 2012 : 144). Outil aux « effets cathartiques [...] qui permet à l'étudiant de faire émerger ses stéréotypes, ses craintes, ses espoirs » (<i>ibid.</i>).
Avant et pendant le stage
« analyse et résolution de situations-problèmes construites [...] rapportées par des stagiaires des années précédentes (chahut, difficultés d'apprentissage, imprévus [...]) » (<i>ibid.</i>). Cet outil permet de « décortiquer un fait de classe [...] en essayant d'en comprendre les enjeux et les mécanismes multiples [activité réalisée en] croisant les apports théoriques et les exemples de terrain (ex. les théories de l'apprentissage, sociologie de l'éducation, diversité culturelle, ...) » (<i>ibid.</i>).
Après le stage
Retour sur le deuxième stage (<i>ibid.</i> : 147) : travail individuel et en groupe articulé autour d'une batterie de questions ⁶² (par exemple : sur une difficulté, sur une problématique qui pourrait intéresser le groupe, sur l'évolution de la perception du métier, sur les gestes professionnels).

Tableau 1: Dispositifs réflexifs, le cas de futurs enseignants du secondaire

Dans cet exemple, nous pouvons remarquer que les déclencheurs réflexifs se différencient d'abord en fonction du moment où la réflexion est convoquée (avant, avant et pendant, ou après le stage). Pour chaque exemple, le matériau sur lequel les étudiants sont amenés à travailler ainsi que les modalités de travail sont de différentes natures : par exemple, pour la partie « avant et pendant le stage » les étudiants doivent traiter de situations-problèmes vécues par d'autres et les traiter en tissant des liens avec des éléments aussi bien théoriques que pratiques (issus de leur propre expérience de terrain). Le type de discours produit est ici essentiellement l'écrit⁶³. Nous remarquons aussi que le dispositif dans son ensemble propose une certaine gradation : du plus général ou plus concret. Par ailleurs, qu'en est-il des contenus ? Nous observons des guidages qui favorisent l'émergence : de représentations sur le métier, de faits concrets de classe, de théorie (sociologie de l'éducation, théories de l'apprentissage), sur les gestes professionnels.

b) Vidéoformation comme déclencheur réflexif

L'exemple que nous proposons à présent utilise la vidéo comme déclencheur de la réflexion et de l'apprentissage du métier enseignant. Il s'agit de la plateforme Néopass@ction⁶⁴ de l'Institut

⁶² Nous reprenons certaines des questions telles qu'elles ont été proposées aux stagiaires : « quand avez-vous eu l'impression, à un moment donné du stage, d'avoir eu affaire à un problème professionnel (résolu ou non) ? Décrivez en quelques mots la situation qui peut être un problème d'apprentissage, de gestion de classe, de relation avec les adultes, etc. », « quels sont – dans ma pratique – les gestes professionnels (voire les attitudes) que je considère comme étant "efficaces" pour faire apprendre ? Dressez une liste en repensant aux versants du triangle pédagogique (enseigner, former et apprendre). Distinguez les gestes propres à votre discipline et les gestes professionnels plus transversaux » (2013 : 147-148)

⁶³ Mais nous retrouvons aussi, dans la dizaine de dispositifs réflexifs proposés, des modalités orales afin de « varier les procédures pour motiver constamment les étudiants » (Degand et Dejemeppe, 2013 : 143).

⁶⁴ URL : <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

français de l'éducation⁶⁵ qui permet, entre autres, d'accompagner les débutants dans leur entrée dans le métier⁶⁶.

La plateforme propose des vidéos de cours d'enseignants novices. Ces vidéos peuvent également être associées à des mises en mots⁶⁷ aussi bien de l'enseignant agissant que d'autres personnes (pairs, enseignants chevronnés⁶⁸). Elles montrent le métier, des pratiques réelles d'enseignants peu expérimentés, non prescriptives car la plateforme « a pour focale principale le travail des enseignants débutants [...] avec leurs préoccupations et leurs expériences typiques ». À ce titre, incertitudes et actes balbutiants font partie des contenus des vidéos.

Les concepteurs de la plateforme envisagent l'utilisation de ces vidéos comme des outils pour enclencher l'échange. Les vidéos agissent comme des leviers réflexifs (au sens cognitif) et permettent aussi de « se réfléchir » car elles offrent la possibilité de « se reconnaître dans l'activité de pairs ou *quasi-pairs* » (Ria et Leblanc, 2011 : 152). C'est dans ce mouvement de balance entre l'activité d'autrui⁶⁹ et la leur que les débutants peuvent connaître et reconnaître le métier, se projeter, s'interroger, etc. Les finalités exposées par les concepteurs visent à ce que les formés puissent :

« se déculpabiliser en identifiant les caractéristiques typiques d'une communauté débutante en train d'apprendre le métier ; comprendre la dynamique de transformation de l'activité débutante (et leur propre dynamique) ; se glisser par procuration dans les scénarios d'action d'autres débutants et en évaluer les effets sur les élèves ; apprendre d'autres modalités d'action qu'ils pourront tester concrètement dans leurs propres classes ; anticiper des scénarios non rencontrés jusque-là en capitalisant l'expérience acquise par d'autres pairs ; tirer profit des témoignages d'enseignants plus expérimentés pour prendre du recul par rapport à leurs préoccupations professionnelles » (*ibid.*)

Sur la plateforme Néopass@ction, chaque vidéo propose un thème principal. Des exemples de titres de vidéos nous permettent d'illustrer les contenus ciblés : « L'entrée en classe et la mise au travail ; Aider les élèves à travailler et à apprendre ; Faire parler les élèves à l'élémentaire ; Faire face aux incidents ». Ces quelques entrées font ressortir la teneur des contenus traités. Il s'agit de contenus transversaux au métier d'enseignant qui portent sur des aspects organisationnels, didactiques et pédagogiques. Une série de vidéos portent sur des

⁶⁵ Il s'agit d'une « Plateforme de formation en ligne développée par une équipe de recherche (Ria et collaborateurs), à l'INRP (2010) puis à l'Institut Français de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Lyon (2011) » (Ria et Leblanc, 2011 : 152).

⁶⁶ En ce qui concerne sa conception, le projet s'inscrit « dans une tendance de la recherche en éducation, consistant à répondre aux demandes sociales de plus en plus fortes au plan international (Tardif, 2010) en contribuant à rendre intelligible l'agir enseignant au service des praticiens et des formateurs » (*ibid.*).

⁶⁷ La vidéo de cours (d'un enseignant novice) est accessible, à celle-ci peut être associée un EAC avec la personne qui a été filmée et une mise en mots (la vidéo est commentée) effectuée par un enseignant (autre que la personne filmée). Ce qui permet par exemple, d'avoir des retours issus de différentes personnes (donc, de proposer différentes perspectives sur l'activité enseignante).

⁶⁸ Témoignages d'enseignants plus expérimentés.

⁶⁹ Par « procuration », à travers l'observation de l'autre.

compétences plus ciblées telles que « Comment former à mieux accompagner les apprentissages en milieux difficiles » ou encore « La co-intervention devant les élèves » qui peuvent se présenter dans le parcours des futurs enseignants ou enseignants novices.

Dans cet exemple, Néopass@ction, nous pouvons relever des objectifs réflexifs amenés au travers et par le biais d'actions filmées, celles-ci n'étant pas considérées comme exemplaires – la démarche n'est pas à la prescription – mais **initiatrices de processus réflexifs**, de mise en accord ou en désaccord avec la propre pratique ou les propres conceptions des futurs enseignants face à ces supports audiovisuels.

c) Autres déclencheurs réflexifs

Le troisième exemple s'inscrit dans la formation initiale que présente Vanhulle (2009) dans son article intitulé « Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action ». Les discours d'étudiants novices étudiés par la chercheuse sont convoqués à travers différents outils à savoir « analyses collectives des pratiques de stages, écriture réflexive, constitution de portfolio ou dossiers de développement professionnel en vue de l'évaluation certificative » (*ibid.* : 245). Malgré des sources aussi variées, ces productions d'étudiants se veulent être des traces potentielles pour repérer la manière dont se manifestent leurs savoirs professionnels, comment ces savoirs cohabitent avec leurs propres représentations, avec « des traces des trajectoires personnelles » (*ibid.* : 246), etc. Cet exemple nous intéresse particulièrement car l'auteure propose non seulement des dispositifs réflexifs mais également une analyse instructive sur les contenus obtenus dans les discours réflexifs recueillis.

Vanhulle tente de dégager dans les productions des étudiants des « indices discursifs » qui permettent de voir les équilibres et les tissages qui se jouent dans la complexité de savoirs, de vécus et de prescriptions dans laquelle baignent les étudiants (qui tous font des stages d'enseignement et sont donc en train de se créer leur propre bagage professoral). L'auteure se pose également la question d'appréhender les « logiques d'action » (*ibid.*) qui peuvent être dégagées.

Comme nous l'avons dit, les écrits d'étudiants sur lesquels la chercheuse s'appuie sont divers et nombreux, nous n'avons pas accès aux formes, au guidage ou aux objectifs précis de chaque type d'écrit. Certaines questions sont toutefois énoncées :

« Présentez votre trajectoire de formation d'enseignant. Quel enseignant êtes-vous devenu et en train de devenir ? Qu'avez-vous appris ? À partir de quelles expériences de formation (cours, stages, interactions) ? Quels concepts centraux – issus des recherches en sciences de l'éducation, y compris didactiques – sont décisifs pour penser votre travail, et comment les reliez-vous entre eux ? Quels événements ont donné sens à ces concepts ? » (*ibid.* : 251).

Vanhulle, à la suite de l'analyse de certains de ces textes réflexifs d'étudiants, remarque l'absence « des dimensions didactiques, le questionnement sur les objets enseignés » (Vanhulle, 2009 : 251). C'est d'ailleurs sur cette affirmation de Vanhulle que Schneuwly s'appuie pour étayer la critique dont nous parlions plus haut (l'absence des savoirs et des objets dans les discours réflexifs). Nous remarquons que le canevas proposé aux étudiants (ci-dessus) laisse une assez grande liberté dans les réponses (par exemple : quel enseignant êtes-vous devenus et en train de devenir ?). Cependant, pour les deux dernières questions, il est vrai qu'elles seraient plus propices à des discours sur l'objet enseigné, à ses modalités de transmission, « à l'institutionnalisation des acquis » (*ibid.* : 256), etc. Malgré cela, si nous suivons la logique de Schneuwly (2012, 2015), lorsqu'il parle de « savoir », il ne fait pas référence aux savoirs théoriques traités dans la formation initiale mais au savoir, à l'objet de savoir. Ce que nous entendons à la lecture de ses textes (2012, 2015), c'est une référence au savoir à enseigner par exemple, la grammaire, la culture, la phonétique, etc. Le parallèle qu'il établit avec la conclusion de Vanhulle – faible présence de questionnement sur les objets enseignés – est tout au moins questionnable.

L'intérêt de Vanhulle porte sur la recherche des raisons de ladite absence de questionnement sur les objets enseignés. Elle attribue cette lacune au statut que les étudiants donnent aux savoirs : « les savoirs à enseigner apparaissent aux étudiants comme des données, comme des savoirs naturalisés qu'il s'agit de transmettre et faire apprendre [c'est pourquoi] les fondements épistémologiques de ces savoirs et les conditions de leur transposition didactiques sont peu traités » (*ibid.* : 260).

d) Point sur les objets et les contenus : des absents ?

Nous avons vu que les modalités et la façon d'amener la réflexion et la réflexivité est propre à chaque situation de formation et ce, essentiellement, en fonction du guidage donné. Ainsi, parler de la pratique en relation avec le stage, articuler des concepts théoriques de la formation à des pratiques de stage, voir des enseignants dans leur salle de cours (vidéos) et entendre ce que des pairs en disent, etc., aboutit à des contenus de discours variables en fonction du guidage.

Par ailleurs, même avec le meilleur des guidages, il faut prendre en compte également que les formés sont des individus avec leur particularité, leur identité, leur parcours, etc. Pour ces raisons – et pour d'autres que nous allons traiter – apparaissent des **résistances** dans l'appropriation des cadres réflexifs et dans la mise en œuvre des processus réflexifs. Nous cherchons ci-après à répertorier les paramètres qui sont à associer aux résistances et freins possibles dans toute entreprise orientée dans la formation d'enseignants réflexifs. Cela nous

permettra de mettre en relief ces résistances et d'en dégager les raisons, d'en traiter les éventuelles influences dans les contenus des discours réflexifs, mais aussi de relever d'éventuelles pistes pour tout praticien ou chercheur désireux de mettre en œuvre des dispositifs réflexifs.

Desjardins aborde les possibles résistances des étudiants face aux dispositifs réflexifs⁷⁰. Pour l'auteure, chaque étudiant a « ses propres grilles de lecture ; donc, une manière personnelle de vivre sa formation, et notamment de s'y engager⁷¹ ou d'y résister » (2013 : 30). L'engagement ou la résistance émergent, pour le cas des activités réflexives des étudiants, selon que ces activités sont ou ne sont pas l'objet d'évaluations. Desjardins souligne que « lorsque la réflexion est objet d'évaluation⁷², les étudiants, qui connaissent bien leur métier, pourraient avoir tendance à aborder la tâche avec une posture stratégique plutôt qu'authentique [...] déployant pour cela différentes stratégies » (*ibid.* : 34). L'étudiant peut, par exemple, se plier aux attendus, utiliser tel ou tel concept parce qu'il s'adresse au destinataire final, l'enseignant évaluateur, en « forçant le trait ». Dans le cadre de la formation initiale l'étudiant « passe de la sphère personnelle à la sphère du public [ce qui] n'est pas nécessairement vécu sans malaise de la part de l'étudiant » (*ibid.* : 33). Par exemple, si un étudiant est amené à écrire ou à parler de son expérience de stage, le fait d'avoir un récepteur (lecteur ou auditeur) aura nécessairement un impact sur ce qu'il dira. Desjardins soulève cette situation quelque peu difficile :

« L'étudiant se trouve devant une injonction à réfléchir de façon engagée et authentique, qui le place dans une situation paradoxale : celle de livrer publiquement une analyse honnête, mais qui dévoilera ses inquiétudes, ses inaptitudes, ses erreurs. La situation se complique si, de surcroît, l'étudiant est évalué sur la base de cette réflexion » (*ibid.*).

Un autre facteur de résistance est en lien avec les médiums réflexifs employés. Certains cadres réflexifs sollicitent par exemple des productions écrites. Desjardins explique que l'engagement ou non-engagement⁷³ des étudiants dans les discours réflexifs écrits pourraient s'expliquer par « le rapport [des étudiants] à l'écriture elle-même [rapport qui pourraient avoir une influence] plus importante qu'on ne le soupçonne » (*ibid.* : 34) sur les productions des étudiants.

Certaines résistances des étudiants⁷⁴ pourraient également s'expliquer par leur rapport aux savoirs. Desjardins, s'appuyant sur les travaux de Rey (2002) émet l'hypothèse suivante :

⁷⁰ Voir également Altet *et al.* (2013), l'ouvrage recense différents articles autour de la question des résistances des étudiants.

⁷¹ Pour une réflexion autour de ce critère, voir Vacher qui accorde à l'engagement une place capitale lors de la conception de toute démarche réflexive (2015a : 208-214).

⁷² Desjardins souligne, très justement, que « les approches réflexives [supposent pour l'étudiant] une transformation interne et profonde » (2013 : 34).

⁷³ Ou la difficulté à s'engager.

⁷⁴ Il est intéressant de noter que les résistances ne sont pas à situer uniquement du côté des étudiants. Les enseignants aussi peuvent montrer des résistances à la réflexivité (à l'inclure dans les objectifs, à créer et mettre en place des dispositifs réflexifs, etc. À ce sujet, les raisons de cette résistance enseignante proposées par Altet *et al.*

« La résistance exprimée par les étudiants aux savoirs qui leurs sont proposés pourrait s'exprimer par le fait que **ces savoirs sont énoncés dans des formes décontextualisées**⁷⁵. Or, leur capacité de passer des formes décontextualisées aux formes contextualisées et inversement est peu développée puisque, d'une part, **les étudiants** (particulièrement ceux en formation initiale) **sont peu familiers avec les univers conceptuels qu'on leur propose et, d'autre part, ils disposent d'un répertoire limité d'expériences auquel puiser pour donner sens aux concepts** » (2013 : 36).

L'étudiant a besoin de pouvoir se baser sur des expériences de terrain vécues à la première personne ou, en l'absence de cela, par procuration (par exemple, par le biais de la vidéoformation). En outre, plus l'étudiant est amené à recevoir et à faire des liens entre des éléments théoriques et des éléments pratiques tout au long de sa formation, plus il sera en mesure de les transposer et les faire apparaître dans les activités réflexives qu'il aura à effectuer. Une autre résistance, qui ressort d'ailleurs dans les commentaires évaluatifs des étudiants sur leur formation initiale, se trouve dans les attentes et besoins qu'ils ressentent. Desjardins explique que certains enseignants interprètent le désengagement des étudiants par le désir de ceux-ci d'avoir des « recettes », ou en d'autres termes des outils concrets qu'ils puissent appliquer dans leur pratique enseignante. Parmi ces outils concrets, les enseignants novices en attendent certains qui répondraient à une de leurs préoccupations majeures : la relation avec l'élève. La gestion de la classe⁷⁶ et l'autorité sont des éléments de la pratique qui occupent naturellement et logiquement l'esprit des futurs enseignants et des enseignants novices. Ne serait-ce pas une des raisons pour lesquelles, en situation de réflexion, ces éléments sont au cœur des discours ? Comme le souligne Bucheton, « d'une façon générale on constate que les savoirs enseignés ne sont jamais questionnés, ni même problématisés : les stagiaires ne se l'autorisent pas, sans doute est-ce trop tôt. La réflexion sur les programmes, leur évolution, leur transformation nécessaire n'est sans doute pas encore possible » (2003 : 8). Nous trouvons là une réponse aux lacunes énoncées par Schneuwly⁷⁷ (2015 : 33) au sujet des contenus réflexifs souvent axés sur « la relation pédagogique ».

(2013 : 13) nous semblent instructives ; nous reprenons l'intégralité de leur propos ci-après : « Les résistances des étudiants semblent pouvoir être alimentées par le scepticisme de certains formateurs, ceux que leur expérience et leur identité rendent allergiques à la posture réflexive et à la démarche clinique, soit par principe, soit parce qu'elle complique leur tâche. Tous les formateurs n'ont pas la même conception du métier d'enseignant et de la formation. Lang (2002) montre que chez les formateurs d'IUFM par exemple, l'expertise disciplinaire domine et structure les champs d'intervention. Tillema (2005) considère que les formateurs d'enseignants donnent aux contenus de leurs enseignements plus d'importance qu'à l'accompagnement des apprentissages des étudiants ; lorsqu'il faut choisir entre faire passer des savoirs et partir des questions et des besoins des étudiants, ils privilégient le programme parce que l'analyse réflexive "prend trop de temps" et oblige à improviser. Les étudiants trouvent donc des alliés parmi les formateurs » (2013 : 13).

⁷⁵ Nous soulignons.

⁷⁶ Comme le souligne Derobertmasure « Les premières expériences sont souvent difficiles et associées à une phase de survie (Gervais, 1999a ; Hétu, 1999 ; Huberman, 1989), durant laquelle l'enseignant se focalise presque essentiellement sur son action et recherche des solutions concrètes et « rapides » aux problèmes qu'il rencontre » (2012 : 96).

⁷⁷ Voir plus haut, point 2.3.1. *Des absents de la réflexion sur l'action ?*.

2.3.3.2. Le cas de la recherche

Après avoir vu le cas de la formation initiale des enseignants, nous nous intéressons à présent à la réflexion des enseignants lorsque celle-ci est sollicitée⁷⁸ dans des dispositifs de recherche. Nous tenterons de synthétiser les contenus ou thématiques qui ressortent dans les discours réflexifs produits. Nous ancrerons ce point dans les recherches en didactique du FLE, notre contexte de recherche.

Accéder à la réflexivité de l'enseignant dans le vif de l'action n'est réalisable ni par l'enseignant lui-même ni par le chercheur⁷⁹. En conséquence, pour les recherches qui s'intéressent au métier enseignant et à la réflexion et la réflexivité des enseignants, « les méthodologies réalisables sont donc condamnées à utiliser, en temps différé, des formes de rappel stimulé⁸⁰ » (Maurice, 2006 : 57). Dans la mesure où les enseignants ont à effectuer un retour sur leurs actions achevées, des cadres qui facilitent la réflexion et la réflexivité sont proposés aux enseignants afin qu'ils puissent aborder les sujets sur lesquels porte l'activité réflexive⁸¹. En dépit de ces cadres, les enseignants sont souvent libres de commenter ce qu'ils souhaitent⁸² et de leurs discours, comme nous allons le voir, peuvent être extraites des lignes directrices et communes de l'activité enseignante et de la réflexivité enseignante.

Les outils de recueil de ces données réflexives peuvent être : des questionnaires écrits⁸³, des entretiens soutenus par des vidéos de cours⁸⁴, des entretiens sans supports mnésiques, etc. Le point commun de ces outils est qu'ils sollicitent des discours (écrits ou oraux) produits par des enseignants.

⁷⁸ Au même titre que les exemples fournis dans le point précédent, il s'agit d'une « réflexivité prescrite » (Maurice, 2006 : 57). Si les exemples traités dans le cas des formations initiales ont une visée formative et s'inscrivent généralement dans des objectifs *macro* de la formation ; dans le cas présent, il peut s'agir de situations commanditées par un établissement, d'une recherche-action à la demande d'un groupe de professionnels, d'une recherche où le chercheur soit à l'origine de la proposition, etc.

⁷⁹ On pourra nous dire qu'il suffit de voir ce qui est fait pour l'interpréter et pour imaginer ce qui se passe dans la tête d'un enseignant, il suffirait d'être du métier pour comprendre : certes, nous pouvons reconstruire, émettre des hypothèses mais la pensée de celui qui agit nous échappe. Cela est la grande difficulté et le grand paradoxe des études sur la réflexion et la réflexivité : nous essayons d'apprivoiser ce qui ne peut l'être. Malgré cela, les recherches sont en mesure aujourd'hui de défendre, malgré les limites, l'intérêt à poursuivre cette intelligibilité de l'action enseignante.

⁸⁰ Pour Keith (1988 : 1, cité par Tochon, 1996 : 471) « le rappel stimulé est un terme générique utilisé pour identifier une variété de techniques d'entrevue dont le but est de donner accès aux pensées que des enseignants ont eues au cours des interactions d'enseignement ».

⁸¹ Voir plus bas le point 2.3.4.2. *Circonscrire la visée thématique des dispositifs : un critère pour catégoriser les dispositifs réflexifs ?*

⁸² C'est le cas, par exemple, des recherches menées au sein de l'équipe IDAP (Interactions didactiques et agir professoral). Mais d'autres cadres sont possibles : les enseignants peuvent être interrogés par le chercheur au sujet de telle ou telle façon de faire, des raisons qui soutiennent de choix effectués dans leur pratique de classe, etc. L'une ou l'autre possibilité sont étroitement en lien avec les objectifs de la recherche.

⁸³ Dans ce cas, il s'agit de pratiques déclarées.

⁸⁴ Discours sur des pratiques effectives se basant sur des films de cours visionnés. Ces discours peuvent également présenter des éléments liés aux pratiques déclarées.

Si nous prenons comme exemple les EAC, lors de leur mise en œuvre, les enseignants disposent d'une trace audiovisuelle de leur cours et mettent en mots leur action : que nous montrent ces discours ? À quoi avons-nous accès ? Quels sont les thèmes qui en ressortent ?

Il nous faut préciser que différentes orientations peuvent être adoptées dans les discours réflexifs produits par les enseignants en situation d'EAC, ces discours peuvent être répertoriés comme suit :

- Descriptifs : discours qui portent sur l'activité factuelle de l'enseignant, sur la nature de l'activité (décrire une activité grammaticale, le déroulement d'une compréhension orale, l'enchaînement de telle activité avec telle autre, l'emploi de tel outil audiovisuel, etc.). Ce niveau peut également être saisi par un observateur (qui pourra reconnaître tel ou tel type d'activité) ;
- Explicatifs : discours réflexifs qui reflètent les raisons des choix effectués, des indices, caractéristiques du vécu de l'enseignant et du groupe d'apprenants, etc. ;
- Évaluatifs : discours réflexifs qui commentent, qui réalisent des appréciations, qui jaugent, qui critiquent ;
- Psychologiques : discours où les émotions ressenties au moment de l'action sont par exemple énoncées et ou explicitées (la déception, le plaisir, la satisfaction, etc.) ;
- Théoriques et méthodologiques : discours réflexifs faisant apparaître la conception de l'enseignement et de l'apprentissage, la méthodologie, la doxa, etc.

Dans le vif de l'EAC, il est commun que ces orientations se chevauchent.

Au travers des différentes recherches sur l'agir professoral utilisant les EAC, il en ressort une caractéristique commune : lorsqu'un enseignant commente sa pratique il en dévoile l'orientation et l'intentionnalité (Cicurel, 2011a : 126). Ce faisant, son discours donne à voir ce que Cicurel nomme « une grammaire de [l'] action » (*ibid.* : 127) à travers laquelle s'affiche une « macro-action » structurée en « sous-actions ». En deçà d'une certaine *traçabilité* des actions et sous-actions menées, l'enseignant mis en position de réflexivité apporte des informations plus « cachées » telles que les émotions, les difficultés ou les deuils qu'il a rencontrés lors de son action enseignante⁸⁵.

L'analyse des discours d'enseignants sur leur agir professoral effectuée par les chercheurs, permet à l'heure actuelle de disposer d'un « certain nombre d'éléments constitutifs de l'agir professoral » (Cicurel, 2011a : 130). Ces éléments (repris ci-après) sont autant *d'entrées*

⁸⁵ Ces informations portent aussi bien sur l'action enseignante commentée (objet de discours) que sur des actions passées. Nous verrons dans la partie V de la présente recherche que, mis en position de réflexivité, les enseignants posent également des balises futures (qui, comme nous le verrons, sont de l'ordre des possibles, d'un « agir potentiel »).

thématiques qui nous fournissent une catégorisation des contenus pouvant émerger dans des discours réflexifs. Ainsi, nous retrouvons dans les verbalisations d'enseignants, un agir professoral abordé et défini dans les « thèmes » suivants :

- « – L'action dans la classe est **l'actualisation d'un projet** qui le précède et qui est marquée par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer ;
- L'action d'enseignement est une action **planifiée, marquée par l'intentionnalité** : elle cherche à avoir un effet sur l'assistance. Cette disposition est marquée par le fait que l'enseignant montre une tendance à justifier son action et à mettre en avant sa rationalité ;
- La mise en place de cette action qui comporte de nombreux **buts** – savoirs à transmettre, à doser, gestion de l'interaction, gestion du temps, préservation des faces, etc. – rencontre des **obstacles** de plusieurs sortes : difficultés à trouver des modes de transposition du savoir, maintien de la planification, nécessité de susciter l'attention des élèves, etc. ;
- Il s'agit d'une action qui comporte une part **d'incertitude** : l'enseignant, réalisant une action publique, peut être déstabilisé, surpris. Cette dimension de l'action d'enseignement est mise en évidence par le fait qu'après un cours, les enseignants émettent souvent **des auto-évaluations** (*ça a marché, c'est un bon cours, cela ne va pas ...*) sur l'action accomplie. L'action comporte des buts auxquels l'enseignant accorde une grande importance car la réussite de l'action est fluctuante ;
- Une part de l'action d'enseignement **est un savoir-faire relevant de la compétence corporelle**, dans laquelle on peut inclure la gestion de l'espace et la relation avec les objets didactiques : écrire au tableau, faire face à la classe, utiliser un projecteur, etc. » (Cicurel, 2011a : 130-131).

Pour conclure, les discours sur l'agir professoral portent sur la description et l'explication des actions locales – vues et commentées – mais aussi sur celles qui n'apparaissent pas dans les traces audiovisuelles mais qui sont mises à jour lors des EAC (la face cachée). Ces actions locales s'alimentent et se tissent à des actions générales et des théories personnelles. En outre, les discours « montrent », d'une part le sens que les enseignants attribuent à l'expérience vécue (celle qu'ils se remémorent avec la vidéo, celle qui est leur expérience quotidienne), d'autre part, ils font ressortir les savoirs, les apprenants, le matériel, le corps, les émotions : autant de contenus que de traits définitoires de l'agir professoral.

2.3.4. Penser et poser le cadre des dispositifs réflexifs : quelques propositions

Les différents exemples proposés jusqu'ici nous ont permis d'illustrer que le contenu des discours réflexifs produits dans le cadre de dispositifs réflexifs est intrinsèquement lié à des éléments d'ingénierie didactique : le choix et la définition des paramètres qui entrent en jeu dans la création des dispositifs sont capitaux. Cette « fabrication » raisonnée des dispositifs a une influence sur les contenus produits et il nous semble qu'en faire l'impasse peut donner lieu à des critiques hâtives (telles que celles soulevées par Schneuwly, 2012, 2015 et Vanhulle, 2009).

Nous proposons quelques questions qui peuvent servir de guidage réflexif aussi bien lors de la conception de dispositifs réflexifs (le versant ingénierie) que lors de l'analyse de ces discours réflexifs (dans le cas des recherches par exemple).

2.3.4.1. Interroger le cadre des dispositifs réflexifs : une ressource pour la création et pour l'analyse des discours réflexifs ?

Nous proposons une batterie de questions qui pourraient faire office de « canevas d'analyse » aussi bien dans l'entreprise de la création de dispositifs réflexifs que dans celle de l'analyse des dispositifs et des discours réflexifs qui en découlent. Notre proposition est une tentative qui pourra par la suite être peaufinée par d'autres praticiens, formateurs ou chercheurs.

a) Interroger les dispositifs réflexifs proposés en formation initiale

- 1) Le sens et les objectifs de la pratique réflexive est-elle clairement définie dans la formation ? Est-elle clairement explicitée ? La conception et l'usage de la réflexion et la réflexivité sont-elles transversales à la formation (sont-elles circonscrites à une matière, sont-elles partagées par l'équipe enseignante ?, etc.)
- 2) Quel est l'objectif du dispositif réflexif ?
- 3) Quelle est la place donnée à la pratique dans la formation et comment se traduit-elle dans les cours ? Des outils comme la vidéoformation ou l'étude de discours enseignants issus du terrain ou de la recherche sont-ils exploités ? le cas échéant, de quel type d'exploitation s'agit-il ?
- 4) Sur quoi les activités réflexives ou les questions posées aux étudiants portent-elles : sur plusieurs matières (français, littérature, etc.), sur la transmission de la langue culture, sur la conception pédagogique ?
- 5) Les étudiants ont-ils déjà une expérience enseignante ? Les étudiants sont-ils déjà en stage lors de l'application des dispositifs réflexifs ?
- 6) L'outil convoqué dans le dispositif réflexif convoque-t-il un discours écrit ou oral ?
- 7) Le discours réflexif est-il adressé à un pair, à un conseiller pédagogique, à un enseignant ?
- 8) Existe-t-il des activités intermédiaires qui amèneraient progressivement à différents types de réflexion ou encore qui permettraient à l'étudiant de savoir ce qui est attendu de leurs productions ?
- 9) Les discours réflexifs sont-ils évalués ?
- 10) Les discours réflexifs portent-ils sur la pratique de l'étudiant ou sur la pratique d'un tiers (un pair, un enseignant) ?
- 11) L'objet du discours est-il circonscrit ? (voir ci-après le point 2.3.4.2. où nous apportons des précisions sur le guidage thématique)

b) Interroger les dispositifs réflexifs proposés dans le cadre de la recherche

Les destinataires-participants aux dispositifs peuvent être des étudiants ou des enseignants en exercice. Les questions 2, 4, 6, 7, 8, 10 et 11 (proposées ci-dessus) sont également applicables pour ce cas.

- 1) Le dispositif réflexif est-il conçu et mis en place à l'initiative des enseignants, de la hiérarchie, d'un chercheur ?
- 2) Les objectifs sont-ils explicités aux participants ?

- 3) Les thèmes de réflexion sont-ils définis en amont ? Les thèmes de réflexion sont-ils secondaires ?
- 4) Les discours sont-ils individuels, collectifs ?
- 5) Quelle est la place du chercheur ?
- 6) Quel est le lien entre le chercheur et les enseignants ?
- 7) Quelle est la structure et la durée du protocole ?

Toutes les questions proposées jusqu'ici sont autant d'éléments utiles de guidage dans l'élaboration des dispositifs. Nous considérons qu'elles permettent plusieurs avantages :

- aider à la construction des dispositifs réflexifs ;
- contribuer à circonscrire les objectifs et modalités de mise en œuvre des dispositifs ;
- jauger des limites et ainsi ajuster le dispositif au contexte dans lequel il émerge ;
- accompagner les participants (lorsqu'ils sont enrôlés dans les dispositifs, par exemple en amont de l'application s'ils sont informés des objectifs, des modalités et des potentielles difficultés).

Par ailleurs, prendre en compte ces questions est également nécessaire lorsque les chercheurs analysent les contenus des discours réflexifs ; elles font office d'un premier canevas d'étude.

2.3.4.2. Circonscrire la visée thématique des dispositifs : un critère pour catégoriser les dispositifs réflexifs ?

Nous souhaitons maintenant porter une attention plus précise sur les **cadres discursifs** qui peuvent être proposés par les dispositifs réflexifs. Ils rejoignent un des paramètres énoncés dans les questions liées aux thèmes de réflexion (sur quoi porte la réflexion).

Nous proposons de considérer deux cadres généraux possibles, que nous nommons « cadres discursifs ouverts » et « cadres discursifs ciblés ».

Les « cadres discursifs ouverts » sont à visée globale. La réflexion est orientée par exemple, vers l'activité enseignante. Dans ce cas, les discours réflexifs produits seront hétérogènes et pourront porter sur des éléments liés à la relation entre les enseignants et les apprenants, à la planification didactique, etc., autant d'éléments constitutifs du métier.

Les « cadres discursifs ciblés » sont à visée locale. La réflexion est focalisée dès le départ sur un élément précis par exemple, la gestion de la parole, l'utilisation du tableau, l'activité de prescription, etc.

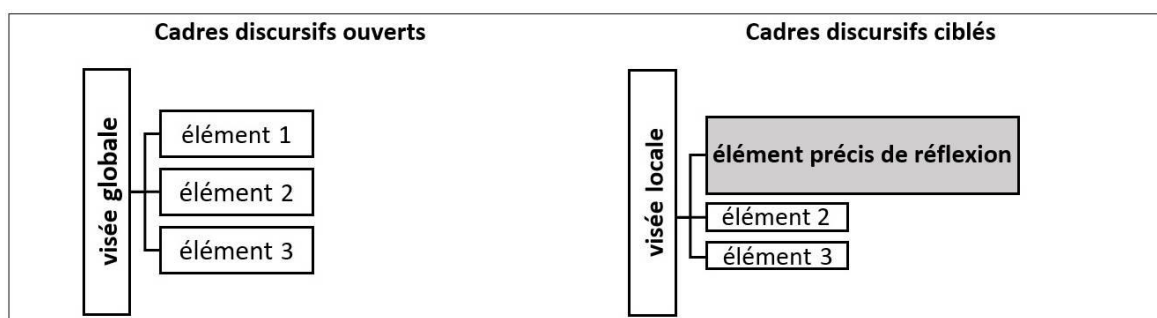


Figure 2 : Portée des cadres discursifs ouverts et ciblés

Pour le cas de cadres discursifs **ouverts**, à visée globale, les discours réflexifs peuvent porter sur un nombre indéfini et non anticipé de thèmes (par le formateur ou le chercheur), cela confère une certaine flexibilité pour la production de discours. Par exemple, à une question comme « pouvez-vous décrire ce que vous avez fait dans cette séquence ? », un enseignant peut énoncer des éléments divers de l’agir professoral (gestion de la classe, gestion des activités, dilemmes, ressentis, etc.).

Lorsque les cadres discursifs sont plus **ciblés** – leur visée plus locale – l’attention est portée de prime abord sur un élément précis, les discours auront en conséquence une certaine densité d’informations liées au thème traité. Cependant, il existera dans ces discours également d’autres éléments, car tout objet ou question portant sur l’activité enseignante fait partie d’un réseau, les discours ne peuvent être vidés de ces éléments (les uns étant liés ou imbriqués dans les autres).

C’est dans une **visée locale** que s’inscrit notre travail, le cœur des réflexions est l’agir prescriptif (le cadre discursif est ciblé). Ainsi, nous avons donc pensé et construit le dispositif en nous appuyant sur des outils qui soutiennent cet objectif. En outre, les enseignantes sont informées sur le sujet de notre recherche en amont : elles s’engagent ainsi dans une démarche réflexive qui porte sur les consignes et sur les tâches de conception et de transmission associées.

Plus précisément, nous plaçons le thème des consignes au cœur de chaque étape de la démarche : dans le questionnaire, dans la réunion-échange et dans les entretiens. Les différents **cadres discursifs sont donc orientés sur les consignes** en classe de FLE et sur l’activité enseignante qui les porte : l’agir prescriptif. L’orientation sur un objet concret ne produira pas uniquement des discours réflexifs sur l’agir prescriptif des enseignantes-participantes, en effet elles pourront produire des discours sur d’autres éléments de leur pratique enseignante. Cette orientation peut se représenter comme suit :

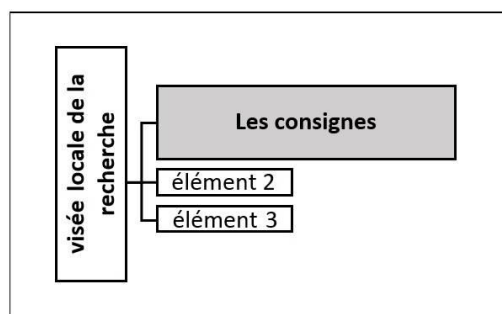


Figure 3 : Visée locale de notre recherche, les consignes

Alors que dans une approche plus globale l'émergence de multiples éléments de la pratique permet de dégager des logiques d'action, des façons de faire ou encore de faire émerger des représentations, des difficultés, etc., dans notre travail, la logique est inversée : l'axe qui guide et oriente la démarche réflexive et les discours réflexifs subséquents est le cœur de la réflexion et de la recherche (nous sommes, si nous reprenons Schön, dans un cadre de réflexion *sur*).

Dans notre recherche, le choix de proposer des cadres discursifs ciblés répond à l'objectif suivant : comprendre et décoder une certaine intelligibilité d'une pratique spécifique de l'agir professoral. Comme nous le verrons lors de la présentation des résultats, les éléments qui apparaissent dans les discours réflexifs sont de différentes natures et portent sur différentes facettes du métier mais elles s'articuleront toutes à la conception, la transmission et la gestion de consignes, ce qui pourrait être repris ainsi : « à quoi réfléchit un enseignant *qui réfléchit sur la consigne*⁸⁶ ? ». En ce sens, nous tentons, à notre échelle, de ne pas alimenter les lacunes telles que celles soulignées par Schneuwly, d'une part, en faisant le pari de placer au cœur des réflexions un objet précis et, d'autre part, en expliquant⁸⁷ la conception de la réflexion choisie, l'objectif de la démarche (visée, logique et enjeux), les choix des outils réflexifs, la place de l'objet dans les discours, etc., autant d'éléments qui permettront de proposer un descriptif le plus complet possible et ainsi de réduire, dans la mesure du possible, les paradoxes que nous avons soulignés plus haut.

⁸⁶ Nous reprenons dans la formulation de cette question une partie du titre général du point 2.3. (*Les contenus des discours réflexifs ou à quoi réfléchit un praticien réflexif ?*) tout en l'adaptant ici à l'objectif de notre recherche ; c'est la raison pour laquelle, la question en elle-même reste quelque peu redondante mais elle souhaite volontairement faire écho aux contenus développés dans ce point et préciser ce sur quoi s'orienteront les discours des enseignantes.

⁸⁷ Dans notre partie méthodologique (voir Partie II, *Terrain, outil et corpus : un tissage réflexif*).

Synthèse du chapitre 1

Pratiques et dispositifs réflexifs

Dans ce chapitre, nous avons commencé par poser l'enseignant comme un **professionnel** qui est en mesure d'embrasser la complexité du métier. Les compétences professionnelles de l'enseignant se construisent entre autres à travers son expérience ; celle-ci lui permet d'actualiser ses savoirs théoriques et pratiques. Nous avons souligné que la dimension réflexive est une compétence clé dans cette professionnalité, cette dimension participe à la capacité d'ajustement de l'agir enseignant.

Dans la lignée du « **praticien réflexif** » de Schön, nous avons exploré les contours définitoires de la réflexion *sur* l'action et *dans* l'action. Cela nous a amenée à préciser un type de réflexion *dans* l'action à travers la notion de « **parenthèse réflexive** » (2.2.3.) qui se dessine comme une ressource d'ajustement dont peut disposer l'enseignant.

Si la pratique réflexive s'inscrit dans le quotidien de l'enseignant, comme une activité autonome, elle peut également faire l'objet d'un accompagnement. À ce sujet, traiter des types de réflexion conduit à s'interroger sur les **dispositifs réflexifs** qui visent le développement de la compétence réflexive. Dans le présent chapitre, ce sont alors les contenus des discours réflexifs produits dans le cadre de la formation initiale et dans celui de la recherche qui ont été interrogés. À ce propos, nous avons insisté sur la nécessaire clarification des **contextes** dans lesquels s'inscrivent les dispositifs réflexifs ainsi que sur les **modalités de mise en œuvre** des dispositifs notamment les outils réflexifs utilisés et le type de discours produits. Dès lors, nous avons souligné que les contenus des discours sur la pratique sont étroitement liés aux outils réflexifs utilisés et aux objectifs visés ; nous avons discuté et illustré cette interrelation (2.3.3.).

Enfin, nous avons proposé de distinguer deux types de **cadres discursifs** : ouverts lorsque la visée est globale (par exemple le métier enseignant) et ciblés quand la visée est locale (par exemple la gestion du tableau). Cette distinction a été l'occasion de préciser l'orientation de la présente recherche : proposer un dispositif réflexif, à visée locale, sur l'agir prescriptif enseignant.

Chapitre 2

L'agir professoral et son intelligibilité : un palimpseste professionnel

Si nous considérons l'agir d'un enseignant, nous pouvons aujourd'hui nous accorder sur le fait qu'il réalise une action complexe, de par la nature de l'action elle-même, de par son caractère co-construit (dans l'interaction avec les apprenants) mais aussi de par ce qui nourrit cette action (le genre professionnel, le répertoire didactique, etc.). L'agir professoral serait un « palimpseste⁸⁸ professionnel », qui, à la manière des parchemins, peut être étudié et intelligible en prenant en compte tous ses constituants : ceux plus visibles et ceux dont nous ne percevons que des traces. Par ailleurs, la métaphore du palimpseste permet de considérer – lorsque nous nous intéressons à l'agir professoral – un pan plus large : celui qui relève de l'histoire de l'enseignement-apprentissage des langues ainsi que de faits socioéconomiques⁸⁹. Cette histoire est aussi celle d'une communauté professionnelle et en chacun de nous, enseignants, se trouvent les voix de ceux qui nous ont précédés.

Dans ce chapitre, nous ferons dans un premier temps, un point sur l'**hyperparadigme⁹⁰ de la pensée enseignante** en raison de son influence sur les études qui s'inscrivent dans le champ de l'agir professoral et en raison de ses liens directs avec le paradigme du praticien réflexif. Cela nous permettra également de souligner la valeur accordée au singulier. L'accent sur le singulier nous permettra, dans un deuxième temps, de nous pencher sur la question du **genre professionnel** et du **style**. Nous nous interrogerons sur le rôle du genre professionnel mais surtout sur la manière dont peut se positionner le sujet professionnel dans ce genre. Nous traiterons dans un troisième temps, **des études de l'agir professoral**. L'évolution de celles-ci est marquée, entre autres, par l'ouverture vers d'autres points de vue et d'autres champs disciplinaires. L'interdisciplinarité permet effectivement aujourd'hui d'enrichir les études sur l'agir professoral. Dans un quatrième et dernier temps, nous porterons notre attention sur **les**

⁸⁸ Le palimpseste est un « manuscrit sur parchemin d'auteurs anciens que les copistes du Moyen Âge ont effacé pour le recouvrir d'un second texte » (Centre national de ressources textuelles et lexicales, désormais CNRTL). Les parchemins étant onéreux, les copistes les grattaient pour les réutiliser, c'est ainsi que plus tard, avec les technologies actuelles, d'anciens textes ont pu être découverts.

⁸⁹ Pensons par exemple aux années 70 et 80, à l'extension de la Communauté économique européenne. À l'époque ont eu lieu des réflexions pour promouvoir la mobilité européenne, pour favoriser l'apprentissage des langues et ce, dans un contexte où de nouveaux besoins sociaux et professionnels apparaissaient. C'est dans ces contextes qu'apparaissent par exemples les niveaux seuils. Ce sont également des raisons socioéconomiques que l'on peut associer à la rédaction du CECRL (2001).

⁹⁰ Nous reprenons ici la dénomination de Tochon : « Le paradigme de la pensée des enseignants est devenu un hyperparadigme, unifiant conceptuellement plusieurs sous-paradigmes » (2000 : 137).

observables de cet agir : d'une part, les *observables* du discours et, d'autre part, les observables multimodaux.

Ces quatre temps permettent de compléter le socle théorique sur lequel se basent notre étude et notre positionnement théorique, méthodologique et éthique.

1. Le paradigme de la pensée enseignante

Nous avons vu précédemment qu'une nouvelle donne s'ajoute à l'étude de l'action enseignante dans les années 70. La nouvelle conception du métier enseignant fait, entre autres, que l'on s'intéresse pleinement à « l'intériorité des enseignants » (Tochon, 2000 : 130), les liens entre la pensée et l'action sont reconnus et étudiés et cela permet d'enrichir la compréhension de l'action enseignante. Nous allons, ici, revenir plus précisément sur ce que le paradigme de la pensée enseignante suppose en termes de changements, de présupposés et de façons de faire dans la recherche sur les enseignants et plus précisément sur les enseignants de langue.

1.1. Pensée enseignante : une nouvelle donne

Le paradigme dit « teacher thinking » est issu, dans les années 80, de la recherche en sciences de l'éducation aux États-Unis. Il apparaît dans la didactique des langues sous l'appellation « teacher cognition » (Woods et Knoerr, 2014 : 4). Dans le monde francophone, Tochon l'introduit, à la fin des années 80, sous la dénomination de « pensée enseignante »⁹¹ (nous reviendrons sur la réserve liée à ce choix terminologique).

D'un point de vue épistémologique, ce paradigme apparaît en réponse à une vision réductrice de l'enseignant (cf. chapitre 1) et permet d'élargir la conception de l'action enseignante ainsi que la compréhension de celle-ci.

Dans les années 70, le courant behavioriste se traduit encore dans des recherches centrées sur les comportements observables. Les études de type « processus-produit » s'ancrent essentiellement sur l'effet enseignant (processus) sur les apprenants (produit). L'action et les comportements de l'enseignant sont analysés d'un point de vue externe. On considère « efficace » tel ou tel enseignant en fonction, par exemple, des bons résultats des apprenants ; ne sont pris en compte ni le **contexte** dans lequel s'effectue l'enseignement-apprentissage ni les représentations, savoirs ou **motifs** des enseignants. Adjoindre les processus mentaux des enseignants allait permettre, selon Tochon de ne pas « passer à côté de la signification des actes » (2000 : 130). L'approche cognitiviste permettra de mettre au premier plan la « vie mentale » (Borg, 2003 : 86, cité par Aguilar Rio, 2011 : 110) des enseignants. Progressivement

⁹¹ On retrouve également dans la littérature sur le sujet l'expression cognition enseignante (voir à ce sujet, Aguilar Rio, 2011)

les nouvelles recherches s'inscrivant dans cette lignée s'orientent « vers la description et la modélisation de l'activité cognitive des enseignants [et] s'appuient sur un postulat : les comportements des enseignants sont largement influencés par ce qu'ils pensent (Shavelson & Stern, 1981) » (Riff et Durand, 1993 : 83). Cette importance consacrée à la vie intérieure des enseignants, passera comme nous allons le voir, par un intérêt et une prise en compte des verbalisations des enseignants sur leur pratique. Les recherches s'appuieront sur ces discours et emprunteront des outils issus par exemple de l'analyse du travail en essayant de dégager, entre autres, le rôle des représentations, savoirs et croyances.

1.2. Le paradigme de la pensée enseignante : réseau notionnel

Parler de « paradigme » suppose de considérer qu'une certaine conception théorique domine à une certaine époque dans une communauté scientifique⁹². Sous la houlette du paradigme de la pensée enseignante, ce sont progressivement unifiées des recherches sur les processus de perception, de résolution de problèmes, de prise de décisions, de manipulation d'idées ou de réflexions sur les représentations et les croyances des enseignants.

Plusieurs auteurs soulignent la polysémie de la pensée enseignante. Cette sémantique étendue est rattachée par Tochon (2000) à la traduction qui en a été faite. Ainsi, au moment de son passage dans la sphère francophone, « thinking » a été traduit⁹³ par « pensée » mais que ce terme, selon l'auteur, aurait pu être également traduit par « représentation » ou par « réflexion⁹⁴ ». Nous retrouvons chez Riff et Durand (1993 : 83) une allusion à cette conception large du terme « pensée » lorsqu'ils signalent que l'on « regroupe sous le vocable *pensée*, des processus variés : réflexion, résolution de problème, décision, analyse, jugement, etc. » ; nous observons par ailleurs que le versant réflexif est ici plus prégnant. Les recherches qui s'inscrivent dans le paradigme du praticien réflexif, comme la nôtre, sont-elles à inclure dans ce que serait l'hyperparadigme de la « pensée enseignante » ? D'après les propos (ci-dessous) de Tochon, nous pourrions répondre affirmativement à la question :

« Les travaux actuels sur la formation réfléchie ou réflexive et sur l'analyse de pratiques en formation sont imbriqués dans un ensemble conceptuel (connaissance

⁹² Le père de ce concept est Kuhn qui dans les années 60 pose les caractéristiques de ce qu'est un nouveau paradigme en sciences. Popper a participé également au débat autour du concept de paradigme. Ici, nous utilisons une définition générale, celle proposée par le CNRTL : « conception théorique dominante ayant cours à une certaine époque dans une communauté scientifique donnée, qui fonde les types d'explication envisageables, et les types de faits à découvrir dans une science donnée ».

⁹³ En espagnol la traduction choisie est « pensamiento » et on parle alors du « paradigma del pensamiento del profesor ». La littérature espagnole sur le sujet nous montre qu'elle s'appuie sur les textes anglais ; voir à ce sujet, De la Riva Lara (2012) qui réalise une synthèse sur ce paradigme dans le monde hispanophone.

⁹⁴ L'auteur s'exprime ainsi « certains collègues préféraient le terme "représentations" ou ont choisi le terme "réflexion" qui est une traduction possible du même mot (Charlier et Donnay, 1994). D'autres préfèrent les termes "savoirs" ou "conceptions" (Paquay, 2000). Dans la francophonie, on parle volontiers d'"analyse de pratique" dans la ligne d'un courant praxéologique apparenté qui n'est pas resté sans contact avec les recherches sur la pensée des enseignants » (Tochon, 2000 : 131).

ou savoir des enseignants, expérience pratique, convictions et attitudes, réflexion disciplinaire, professionnalisation, récit de vie des enseignants) qui définit le teacher thinking » (Tochon, 2000 : 131)

Bien que ces appellations et les différentes notions convoquées soient diverses, Tochon met en avant qu'elles ont pour « commun dénominateur [...] la pensée, la réflexion, la connaissance, les savoirs ou les conceptions des enseignants ». Pour l'auteur, il est alors envisageable d'y reconnaître une « orientation réflexive et démocratique [qui] forme [...] un **substrat commun**⁹⁵ aux milieux de la formation et de la professionnalisation des enseignants » (*ibid* : 152). Ce substrat se retrouve et se décline dans le panorama scientifique sous : pensée enseignante (Tochon, 1993 ; Woods, 1996 ; Borg, 2003) ; réflexion (Schön, 1983) ; connaissance (Golombek, 1998 ; Gatbonton, 1999⁹⁶) ; connaissances et croyances (Calderhead, 1996 ; Kagan, 1992 ; Pajares, 1992 ; Bromme et Tillema, 1995⁹⁷ ; Vause, 2009) ; savoirs (Cambra-Giné, 2003).

Nous convoquons Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (2012 : 32) en ce qu'ils nous permettent de distinguer deux niveaux dans ce flot notionnel :

- d'une part, les **opérations cognitives** (les processus de pensée immédiate) : « les schèmes de pensée et d'action qui permettent d'opérer sur les représentations » (*ibid.*) ;
- d'autre part, un terreau qui peut nourrir ces opérations cognitives : les « bases de données [à savoir] les connaissances factuelles, conceptuelles et procédurales qui toutes sont de l'ordre des **représentations** » (*ibid.*).

Nous reviendrons plus tard sur ces niveaux mais nous pouvons déjà signaler qu'ils permettent de poser l'interrelation potentielle entre les représentations et les opérations cognitives : de façon schématique, telle représentation peut jouer un rôle sur l'activation que fera l'enseignant de tel processus de pensée.

Dans cette section, nous avons vu que le paradigme de la pensée enseignante repose sur la conception de l'enseignant, conception qui fait ressortir la reconnaissance du métier et l'intérêt qu'il existe à donner une place centrale ou du moins importante à la pensée des enseignants. Une partie de la source de leurs savoirs repose bien dans cet intérieur enseignant que revendique le paradigme. C'est la raison pour laquelle les recherches se sont massivement ouvertes aux pensées et aux dires des enseignants qui sont devenus sources et ressources de connaissance lorsque l'entreprise est de rendre l'action enseignante intelligible.

⁹⁵ Nous soulignons.

⁹⁶ Aguilar Rio propose un tableau récapitulatif sur les objets de recherche et le questionnement méthodologiques de ces auteurs (Aguilar Rio, 2011 : 121-122).

⁹⁷ Cités par Vause (2009 : 9).

1.3. Le paradigme de la pensée enseignante : place à et de la singularité

L'avènement de la pensée enseignante va de pair, comme signalé plus haut, avec une nouvelle conception de l'enseignant. Nous avons vu que l'action de l'enseignant est en partie régulée par sa pensée, l'enseignant planifie (réfléchit en amont) et actualise cette planification dans ses cours (il réfléchit dans l'action). Cette pensée, propre et personnelle, est nourrie par ses représentations, croyances et savoirs, éléments sous-jacents aux actions et décisions qu'il réalise en cours d'action, face à son public et avec son public apprenant. Nous avons affaire à une conception systémique de ce que l'acteur pense, fait et co-construit en contexte. L'enseignant est « un décideur qui, certes, intègre le programme dans la leçon, mais aussi les expériences des étudiants, ainsi que les siennes » (Aguilar Rio, 2011 : 113), l'action enseignante dans le vif de la classe « donne lieu à une interaction collaborative et co-construite » (*ibid.* : 114). Le paradigme de la pensée enseignante a un intérêt majeur car il met en avant la part du singulier. Les différentes expériences de classe participent, entre autres, à l'enrichissement, la complexification ou le changement de certaines des représentations ou croyances des enseignants, elles façonnent au gré des expériences de « nouvelles connaissances, construites en situation [qui] sont [...] propres à chaque enseignant » (Vause, 2009 : 6). C'est ce que relève Aguilar Rio lorsqu'il souligne que « dès lors qu'on accepte que des représentations différentes puissent exister, on légitime la possibilité que des manières de faire différentes puissent se développer » (2012 : 64). Woods et Knoerr font ressortir les interprétations des situations vécues et leurs interprétations en distinguant deux aspects :

« L'un est le processus continu qui se produit aux cours des "cycles expérientiels"⁹⁸. L'enseignant vit, puis interprète et évalue, les événements qui se produisent, et il utilise ces interprétations et ces évaluations pour prendre des décisions à l'avenir. L'autre est le "cadre interprétatif" plus stable fournit par le contexte personnel aux nouvelles interprétations. Ce cadre interprétatif résulte de l'accumulation et de la généralisation des expériences passées, qui créent une structure cognitive sur la base de laquelle les interprétations ponctuelles se font » (Woods et Knoerr, 2014 : 23).

Nous observons la mise en relief du caractère singulier de l'interprétation (en contexte) ainsi que le rôle du vécu de la personne, de l'enseignant (expériences passées). Cette singularité

⁹⁸ Les auteurs reprennent et précisent le modèle de Woods (1996) qui organise les relations entre l'agir, la pensée et les savoirs. Ils conservent deux éléments :

- la « structure événementielle » : « créée par l'agir pédagogique de l'enseignant, c'est-à-dire les événements observables de la salle de classe ».
- les « cycles dynamiques de planification-mise en œuvre-évaluation qui sous-tendent et génèrent [la] structure événementielle ».

Les auteurs ajoutent dans le modèle revisité les liens entre les événements et les cycles ; ce qu'ils mettent au jour est « leur relation à [...] l'"expérience" » qui est celle qui agit et met en mouvement l'expérience vécue et les expériences déjà vécues : « c'est par le passage à travers ces cycles que se créent les expériences de l'enseignant, et c'est la somme de ces expériences qui sont par la suite interprétées et retenues par l'enseignant qui crée son vécu expérientiel, son expérience. [Ces cycles sont dans le nouveau modèle appelés] cycles expérientiels » (Woods et Knoerr, 2014 : 21).

reconnue est également précisée par Pérez Gómez (1983, repris par Contreras Domingo, 1985 : 7) lorsqu'il déclare que la pensée enseignante est une variable riche en informations en ce qu'elle permettrait d'attribuer du sens aux différences individuelles du comportement enseignant.

Les différents processus réflexifs internes que réalise l'enseignant lui permettent non seulement d'agir en situation mais aussi de préparer, modifier ou adapter son agir futur.

1.4. Le paradigme de la pensée enseignante : impact sur le type de recherches

« La pensée du maître constitue autant une raison d'agir, qu'une disposition organisatrice. La connaissance des enseignants a donc une valeur pratique, épistémologique et professionnelle » (Morandi, 2005 : 8).

Les valeurs accordées à la pensée enseignante expliquent la diffusion de recherches dans lesquelles chercheurs et praticiens sont amenés à collaborer et ce, dans un « dialogue horizontal » (Tochon, 2000 : 134). Cette collaboration fait ressortir plusieurs fondamentaux.

Tout d'abord, la recherche sur la pensée enseignante n'a pas de volonté prescriptive (*ibid.*). Ensuite, considérer « que les enseignants, au moment même où ils accomplissent leur travail, soient traversés par des préoccupations, des idées, des affects, spécifiques à leur métier » [et qu'il] existerait une *pensée pédagogique* qui aurait ses particularités et ses buts » (Aguilar Rio et Cicurel, 2014 : 8) est une des raisons pour lesquelles les recherches s'inscrivent dans une perspective émique ; ce qui place, au centre des recherches, l'enseignant et son point de vue. Cette perspective appelle des méthodes d'investigation « indirectes » telles que l'autoconfrontation, les méthodes d'explicitation, le rappel stimulé, etc., en ce qu'elles permettent de « caractériser la dimension non observable de l'action enseignante » (Aguilar Rio, 2011 : 109), dans la plupart des cas, à travers la verbalisation des enseignants sur leur action.

Tochon déclare que « tout en restant descriptive, la recherche sur la pensée des enseignants va s'épanouir en recherche-formation réfléchie, en formation-recherche réflexive, et elle instituera un nouveau rapport entre la construction du savoir et la pensée praticienne » (2000 : 134), ces recherches sont à considérer comme des moyens pour comprendre et alimenter la professionnalité enseignante et s'appuient sur le « respect pour la connaissance engendrée dans la pratique » (*ibid.* : 137). Cela rejoint les valeurs attribuées à la connaissance des enseignants (énoncée plus haut) : une valeur pratique, épistémologique et professionnelle (Morandi, 2005). La pensée enseignante est un objet légitime de recherche qui permet de nourrir et d'enrichir la compréhension du métier dans un mouvement ascendant « du terrain vers la théorie ».

2. L’agir professionnel : à la croisée du genre et du style

Tout agir professionnel s’inscrit dans des principes, des valeurs et des actions validées et partagées par le collectif du métier. Clot et Faïta (2000), comme nous allons le voir, proposent de considérer l’existence d’un genre professionnel au sein duquel se déploie le style des sujets professionnels agissant.

Nous allons voir dans cette partie ce que recourent ces deux dimensions de la profession. Dans un premier temps, nous porterons une attention particulière à ce qui se trouve du côté du singulier, du sujet, du style. Avant d’approfondir les questions de liaisons ou de déliaisons possibles du sujet vis-à-vis du genre professionnel, nous poserons quelques pièces fondatrices sur lesquelles s’appuie notre recherche. Nous clarifierons, dans le sillon de la singularité (telle que traitée et explicitée dans ce point), la valeur que nous conférons à l’acteur (ici, les trois enseignantes qui participent à notre recherche) et à l’objet (la consigne). Nous approfondirons ensuite les mouvements qui peuvent s’opérer entre le genre professionnel et le style. Ces mouvements de liaison et de détachement feront l’objet d’étude et d’exemplification dans la troisième partie du présent travail : nous y trouverons, entre autres, des revendications de style et des tiraillements avec le genre professionnel.

2.1. Avant-propos sur la valeur du singulier

À la suite de Vermersch, nous pouvons dire que le respect de la dimension singulière est intrinsèquement lié à des critères éthiques (certains traités plus haut) ainsi « chaque personne, chaque individu a le droit d’être considéré comme singulier, a le droit d’être respecté dans le fait qu’il ne se résume pas, qu’il ne se réduit pas à son appartenance à une catégorie et qu’il ne peut jamais être réduit à la catégorie sous laquelle on le subsume » (Vermersch, 2000 : 4).

La singularité de l’acteur a fait l’objet d’études notamment dans les approches phénoménologiques ou ethnométhodologiques. Vermersch pose une série de questions à ce sujet, elles permettent de mesurer les enjeux de ces études :

« Quand on pense recherche, automatiquement vient l’idée de généralisation : quelle est l’ampleur d’un phénomène ? Est-il représentatif ? Quelle est la fréquence observée ? Si c’est la recherche sur les résultats d’une expérience pédagogique, on va se demander quelle est l’importance de l’efficacité ? A-t-elle lieu ? Dans quelle proportion ? Questions tout à fait légitimes » (*ibid.* : 1).

Ces questionnements traversent l’épistémologie de la recherche en sciences humaines et sociales et sont encore aujourd’hui d’actualité. L’interrogation principale porte sur la représentativité : un cas pourrait-il être pris comme une exemplification du général ? Cette portée de « l’unique » est précisée par l’auteur en ces termes :

« L’unique peut apporter une force argumentative aussi puissante et suffisante qu’une multiplicité de cas, [ce qui vaut] la peine d’être souligné pour ne pas en rester

à un prêt à penser qui assimilerait toute recherche scientifique à la généralisation par les indicateurs statistiques, alors que la description d'un singulier introduit une généralisation par l'universalité » (*ibid.* : 3)

« L'unique » est considéré comme une entrée qui peut enrichir la compréhension du général et le général peut aider à étudier l'unique⁹⁹. Leplat essaye d'apporter des réponses sur la valeur du singulier et fait ressortir un double versant lié aux fins visées : « L'étude de cas peut avoir une *visée double*, l'une étant de résoudre le problème précis et singulier posé par le cas, l'autre étant de faire servir l'étude du cas à la constitution d'un corpus organisé de connaissances susceptible de faciliter l'étude d'autres cas » (Leplat, 2002 : 18). Le chercheur souligne **la capacité du singulier à élucider d'autres cas** et par conséquent à nourrir et construire le général, en l'occurrence la profession enseignante. Nous verrons plus loin et plus en profondeur les interrelations entre le singulier et le collectif, entre le style et le genre en mettant en évidence ce qui se cache dans les discours d'un enseignant. Pour l'heure, nous souhaitons mettre en avant la manière selon laquelle la conception du singulier imprègne notre recherche et la façonne. Ce qui suit est donc à considérer comme une didascalie générale où le lecteur trouvera des éléments qui, pour des raisons pragmatiques (de logique et d'illustration), sont extraits de la méthodologie et y sont liés.

2.1.1. Aller vers le singulier : le « moi » sujet

Nous partons d'une citation de Vermersch qui résume la direction que nous avons choisie : « aller vers le singulier c'est [...] une forme de modestie et de questionnement ouvert qui laisse une chance à la chose elle-même de se manifester dans sa propre nature » (2000 : 4). *Aller vers le singulier* est une des lignes directrices de notre recherche. Elle représente **la valeur accordée aux acteurs** (dans leur singularité) et **à l'objet traité** (les consignes).

Nous allons *vers le singulier* quand nous basons notre recherche sur les discours des enseignants : leurs discours sont sollicités dans différents cadres discursifs dont la plupart sont pensés pour faciliter l'émergence de discours personnels et professionnels, c'est-à-dire des discours sur le *moi* et sur le *moi* enseignant (sur le sujet). Ces discours sont des vecteurs de sens, notamment du sens donné **par** les enseignants : à leurs actes, aux principes qu'ils énoncent, aux réseaux sémantiques qu'ils proposent, etc. Pour chaque enseignant, nous disposons d'un matériau discursif non reproductible, unique et singulier, en lien avec la conception schönienne du praticien réflexif qui dispose de ses propres logiques d'action et qui construit du sens à partir de ce qu'il vit et ce qu'il pratique. Ces productions de sens seront « mises en lien », croisées, afin de rechercher d'éventuelles particularités au travers des discours issus des différentes

⁹⁹ Cette portée du singulier est une question vive au cœur des études de cas.

étapes de la démarche réflexive : du questionnaire écrit, des discours produits lors du partage d'une expérience difficile de consigne (lors de la réunion), des discours lors des EAC et des discours finaux (les bilans produits par chaque enseignant).

Notre approche méthodologique cherche à faire émerger des discours sur des pratiques singulières. Elle ne nie pas, toutefois, le caractère social et situé de l'action enseignante, caractère présent en action et dans le discours. Clot et Faïta précisent cela en soulevant le caractère complexe du discours :

« Chaque acte, en sa qualité d'énoncé [est] susceptible de manifester [...] la position de celui qui le produit [...] la charge singulière affectée [...] ne saurait se réduire à ce qu'en donné à lire l'enchaînement mécanique des actes, agrémenté ou non de marques d'évaluation de ces actes et de leur adéquation au but poursuivi. Il est plus probable que l'énoncé dit délivre dans l'ordre séquentiel, sous l'emprise des diverses inférences et de multiples dépendances conditionnelles, des messages construits au fil d'un déroulement linéaire du discours - comportant hésitations, ruptures, et retours sur lui-même -, mais que simultanément il ouvre des portes par lesquelles se manifestent ou émergent des traces des "ailleurs" et des "autre chose" coexistants » (2000 : 20-21).

C'est dans ces « ailleurs » qu'il faut situer le rôle de « l'alter », cet autre qui est aussi bien l'autre dans l'interaction (dans la salle de classe), dans la doxa didactique (qui chapeaute le métier) et dans le genre professionnel¹⁰⁰ (qui s'articule en acte et par rapport auquel l'enseignant se définit ou redéfinit). L'agir professoral se nourrit de ces rapports mais il se base d'abord sur l'activité « du » sujet. C'est ce que souligne Cicurel, après avoir clarifié une prise en compte de l'enseignant du point de vue de « sa fonction enseignante », en y ajoutant une prise en compte plus « singulière » : quand on « prend en compte sa formation, son expérience, sa biographie et que parfois on aille jusqu'à lui demander de s'exprimer sur ce qu'il fait en classe, c'est alors au sujet qui se trouve être un enseignant que l'on s'intéresse. **L'être-enseignant n'est alors pas un "agent" interchangeable**¹⁰¹ » (2013 : 20).

2.1.2. Aller vers le singulier : l'objet

Nous avons signalé plus haut que nous souhaitions aborder également la singularité de l'objet. Cet objet autour duquel s'organisent et sont médiatisés les discours des enseignants est **la consigne** et plus particulièrement **la transmission de la consigne**. Cette transmission abordée du point de vue des enseignants est, à notre connaissance, peu documentée en DDLC. En outre, dans le discours commun et informel, la consigne est plutôt abordée d'un point de vue formel¹⁰² (« une consigne claire, bien formulée ») et la transmission de consignes est généralement

¹⁰⁰ Pour une définition du genre professionnel (Clot et Faïta, 2000), voir plus bas le point 2.2. *De la singularité au collectif et vice-versa*.

¹⁰¹ Nous soulignons.

¹⁰² Nous y reviendrons plus loin dans le chapitre 3, point 3.2. Quelques *caractéristiques formelles de la consigne*.

entrevue comme une banalité. La consigne et sa transmission font partie du quotidien mais semblent ne pas intéresser les enseignants (et la communauté scientifique) probablement parce que « la difficulté est souvent que ce qui est mal connu l'est d'autant plus qu'il est voilé par le fait que cela nous est familier » (Vermersch, 2000). En didactique du FLE, les recherches portant spécifiquement sur l'activité de consigne sont peu nombreuses. À notre connaissance, Rivière (2006) est la première à avoir proposé une étude sur les consignes et sur leur transmission. Si l'activité de consigne est une pratique considérée comme allant de soi et une pratique essentiellement associée à des difficultés de formulation (voir Zakhartchouk, 2000, 2004), nous considérons que partir de cas singuliers est une première approche qui permet de dégager des traits signifiants, des façons de faire singulières, etc., dans le but d'une meilleure compréhension de cette partie de l'agir professoral.

2.2. De la singularité au collectif et vice-versa ?

Nous allons à présent approfondir la question des rapports entre le singulier et le collectif dans le cadre professionnel.

Dans un milieu de travail donné, le travailleur dispose d'un « stock » dans lequel il peut puiser pour mener à bien son activité : le genre professionnel (Clot et Faïta, 2000). Ce genre, comme nous allons le voir, oriente l'action, existe en dehors de l'action (il préexiste) et s'actualise dans l'action des travailleurs. Celui-ci joue un rôle de guide, pouvant agir comme une ressource mais également comme une contrainte¹⁰³ (*ibid.*).

Clot et Faïta considèrent le genre comme la « partie sous-entendue de l'activité », il est, en ce sens, connu et attendu des travailleurs, une sorte « d'âme sociale de l'activité » (2000 : 11). Selon les auteurs, le genre est « ce que les travailleurs d'un milieu donné : connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; « ce qu'ils savent devoir faire » ; c'est une sorte de « mot de passe connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel » (*ibid.*). À titre d'exemple, nous verrons dans la partie III de ce travail, que les enseignantes semblent s'accorder sur les paramètres liés à la passation de la consigne¹⁰⁴. Même si elle est individuelle, l'action du professionnel se mesure au genre professionnel qui fait, d'une certaine manière, office de baromètre en fonction duquel les travailleurs d'un milieu donné valideraient leur action. Il s'agirait pour Clot et Faïta d'une sorte de « corps d'évaluations partagées » (*ibid.*). C'est en ce sens que Cicurel signale que « le métier exige de se conformer à certaines normes qui sont en quelque sorte la marque de fabrique de la profession » (2015 :

¹⁰³ Nous en proposerons des illustrations dans notre partie IV. Chez Ana (chapitre 11), nous verrons comment ce genre génère un poids dont elle semble vouloir se défaire (pour des aspects concrets de sa pratique).

¹⁰⁴ Cependant, dans les faits, dans la façon d'actualiser ces paramètres, chacune a des façons de faire singulières, et souvent, revendiquées.

153). Ces « normes » peuvent porter par exemple sur « l'image du professeur, le contrat de parole, la relation de l'individu au groupe, l'évaluation [...], des genres d'activités canoniques » (Cicurel, 2011c : 33). Si nous prenons l'exemple des consignes, nous pouvons dire que le genre professionnel se manifesterait dans la considération par la communauté enseignante de fonctions communes, partagées et reconnaissables. Par exemple, les consignes permettent de temporaliser l'apprentissage, de faire comprendre aux apprenants ce qui doit être fait, d'engager les apprenants dans la tâche, etc.

Dire qu'il existe un genre professionnel ne signifie pas que nous ayons affaire à des comportements et des actions « clones ». D'abord, parce que l'action elle-même est de nature imprévisible dans la mesure où nos pensées et nos actes n'agissent pas systématiquement de pair. Ensuite, parce que le genre professionnel peut autant agir en guidage, comme une boussole à disposition du professionnel, que contraindre l'action de celui-ci. Ce n'est pas parce qu'« ils savent devoir faire » (Clot et Faïta, 2000 : 11) qu'ils le font. Par ailleurs, d'autres paramètres plus généraux jouent sur l'adaptation au genre professionnel : un enseignant novice pourrait être plus propice à vouloir s'y adapter (mais ici aussi de possibles tensions peuvent apparaître¹⁰⁵), un enseignant expérimenté pourrait quant à lui, volontairement s'en détacher¹⁰⁶. Enfin, le genre professionnel n'est pas immuable, il évolue lui-même, ce qui n'est pas sans conséquences.

Ce dernier point mérite notre attention, nous allons pour cela nous tourner momentanément vers l'enseignement-apprentissage des langues. Nous observons, par exemple, que la méthode traditionnelle a été une partie du genre professionnel. Aujourd'hui, dans les pays adhérents au Conseil de l'Europe à tout le moins, l'heure est à l'approche communicative et à la perspective actionnelle. Les enseignants, tout comme les institutions, les directeurs de programmes, les maisons d'édition, etc., essayent d'adapter et d'inscrire leur pratique dans ce « diapason professionnel¹⁰⁷ » (*ibid.* : 11-12). C'est la raison pour laquelle les genres professionnels sont à considérer comme des « **genres momentanément stabilisés**¹⁰⁸ [qui] désignent des faisabilités tramées dans des façons de voir et d'agir sur le monde considérées justes dans le groupe de

¹⁰⁵ Il peut par exemple savoir quoi faire mais manquer de ressources pour le faire.

¹⁰⁶ Un enseignant expérimenté peut décider de se détacher du genre professionnel pour donner une plus grande place à des principes et valeurs qui lui semblent par exemple réduites dans le genre professionnel ; à son échelle, il peut alors « faire autrement » et ainsi être, par exemple, plus en accord avec ses valeurs éducatives. Nous pourrions également interroger le « genre professionnel » : qu'en est-il des façons de faire propre à une institution, à une équipe pédagogique ? Sont-elles un genre à l'intérieur d'un macro-genre professionnel ? Le cas échéant, un enseignant expérimenté (ou novice d'ailleurs) pourrait aussi agir en se détachant de telle ou telle façon de faire, mais d'autres questions émergeraient : de quelle marge de flexibilité dispose-t-il ? Est-ce possible de se détacher d'un genre professionnel à l'échelle d'une institution ou d'une équipe ? Quels sont les facteurs à l'origine de ce potentiel besoin de déliaison ? Ce sont autant de questions qui alimentent la réflexion autour de la notion de « genre professionnel ».

¹⁰⁷ Clot et Faïta s'inspirent de l'idée du « diapason lexical » de Bakhtine, 1970, propre à un milieu et à une époque.

¹⁰⁸ Nous soulignons.

pairs à un moment donné » (*ibid.* : 14) ; **la stabilité du genre est « toujours transitoire »** (*ibid.*). Cette variabilité, se manifeste-t-elle uniquement de manière diachronique ? C'est en convoquant la notion de style que nous apporterons des éléments de réponse.

Nous avons vu, que le genre agit à la manière d'une carte ou d'un itinéraire que nous consultons : nous avons les indications nécessaires pour arriver à notre destination, mais nous avons aussi une marge de manœuvre, une possibilité d'action, le choix. C'est en ce sens qu'il faut comprendre la notion de style que nous proposent Clot et Faïta :

« Celui ou ceux qui travaillent agissent au travers des genres tant qu'ils répondent aux exigences de l'action [...] quand c'est nécessaire, **ils ajustent et retouchent les genres** en se plaçant également en dehors d'eux par un mouvement, une oscillation parfois rythmique consistant à s'éloigner, à se solidariser, à se confondre selon de continuelles modifications de distance qu'on peut considérer comme des créations stylistiques » (2000 : 15)

C'est donc à l'intérieur d'un contenu commun que se manifeste le style, c'est-à-dire « **l'activité personnelle en situation** » (*ibid.* : 12), par exemple, à travers des « manières de se tenir, de s'adresser, de commencer une activité/de la finir » (*ibid.*). L'ancrage dans le contexte réel de l'activité prend ici toute son importance car « le style, c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances » (*ibid.* : 15).

D'une part, le genre professionnel permet aux professionnels de disposer d'un « stock d'actes, de routines, de conceptualisation "prêts à servir agent" » (Clot et Faïta, 2000) et, d'autre part, il s'actualise dans le style des professionnels eux-mêmes. Il nous semble que la valeur ou la prise sur ce « style » contient un certain paradoxe car pour pouvoir considérer le singulier, il nous faut prendre comme mesure le collectif, étant donné que « l'unique n'est concevable qu'en relation avec un corps de connaissances » (Vermersch, 2000 : 3). Si le style se tisse dans le genre professionnel, il est légitime de s'interroger sur le « rôle personnel [que] joue l'enseignant dans son action d'enseignement [ou sur] la part de la singularité alors même que son action s'inscrit dans un genre professionnel » (Cicurel, 2013 : 27). Ce sera par le biais de la question de l'accès à l'agir professionnel que nous tenterons d'apporter des réponses.

2.3. L'accès au genre et au style professionnels : quels médiums ?

Nous esquissons ici quelques points de réflexion sur les médiums¹⁰⁹ qui peuvent être mis au service de l'accès au genre et au style professionnels¹¹⁰.

¹⁰⁹ Nous utilisons ici « médium » dans l'acception suivante : « Ce qui sert de support et de véhicule à un élément de connaissance » (CNRTL).

¹¹⁰ Des approfondissements seront effectués aussi bien dans le point qui traite de l'accès à l'agir professoral (point 3 du présent chapitre) que dans le chapitre 4 de la partie méthodologique.

Les notions de genre et de style se développent dans le champ de l'analyse du travail. Les outils fournis par ce champ (analyse de pratiques, étude de cas, entretiens d'autoconfrontation, etc.) sont aujourd'hui utilisés dans les recherches en éducation. Ces outils ont en commun de favoriser la production des discours des professionnels et ils suscitent fort l'intérêt de Clot et Faïta qui proposent « d'œuvrer au développement du rayon d'action des collectifs professionnels [...] sur leur milieu de travail et sur eux-mêmes [par le biais de l'analyse du travail mais] à condition expresse de s'intéresser aux dialogues professionnels non seulement comme objets mais comme méthode de recherche » (2000 : 18-19). Ainsi, par exemple, l'EAC est une méthode qui permet de « voir des opérateurs agir et commenter l'agir » (*ibid.* : 22) et d'avoir donc accès à des discours contenant des traces du genre et du style professionnel. Cela rejoint la thèse de Saujat, selon laquelle « les principes de l'action des enseignants ne résident pas uniquement dans la situation où se déroule l'interaction, mais qu'il faut les chercher aussi dans les prescriptions et dans l'activité d'interprétation et de redéfinition individuelle et collective à laquelle elles donnent lieu de la part des enseignants » (2011 : 256). C'est dans les discours qui montrent ces interprétations et ces redéfinitions que réside l'intérêt des outils qui favorisent les verbalisations sur le métier. Ils donnent ainsi une chance aux savoirs cachés qui, selon Bucheton, peuvent être partagés :

« Ce capital singulier de perceptions, d'observations et de micro-réponses disponibles, fruit d'une expérience qui s'est sédimentée en savoirs professionnels en actes (nos petites méthodes, disent les enseignants) est difficilement objectivable et théorisable. Ces savoirs que d'aucuns disent cachés peuvent pourtant se partager dès lors que les situations de travail ou de formation le permettent » (2014 : 53).

Si, comme le signale Cicurel, « l'enseignant "navigue" entre le genre, son moi et la situation¹¹¹ » (2013 : 31), les espaces discursifs qui peuvent lui être offerts¹¹² faciliteront l'accès au palimpseste de l'agir professoral : à ses actions (réussies ou manquées), à ses décisions et à ses inquiétudes, qui seront en outre colorées du genre professionnel. C'est la raison pour laquelle « les paroles d'un individu intéressent la communauté enseignante [...] parce qu'elles renvoient à des pratiques partagées, à des problèmes communs, à des situations connues de tous » (Cicurel, 2015 : 49).

Dans la réalité des faits, comment peut se détacher ou se montrer le style enseignant dans le magma du genre professionnel ? Nous exposons ci-après deux exemples qui illustrent ce à quoi

¹¹¹ La situation (le contexte donné et la vitalité de l'action) a un fort impact sur les actions que décidera de mettre en place l'enseignant dans le cadre de sa classe. Il nous semble qu'elle peut prendre le dessus sur le genre et sur le moi ; cela peut se constater dans des remarques d'enseignants qui vont dire « normalement je fais ça mais là, je fais autrement » : la situation l'emporte.

¹¹² Dans le cadre d'EAC (Clot, 1999 ; Theureau et Jeffroy, 1994), d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994, 2011), etc.

nous pouvons avoir accès dans les discours d'enseignants de FLE sur leur activité de consigne¹¹³ et qui permettent de répondre, en partie, à cette question.

Dans une autre recherche (Dominguez, 2013), nous avons pu distinguer des façons de faire qui peuvent être considérées comme des éléments de style. Le premier cas, porte sur l'étape de reformulation de consignes. Sur trois enseignantes :

- d'eux d'entre elles considèrent cette étape comme partie intégrante de l'activité et comme une pratique obligatoire ;
- l'autre enseignante ne la considère pas obligatoire : ce positionnement s'appuie sur une volonté de sa part de favoriser la prise en charge des tâches par les apprenants. Cette volonté agit alors sur sa façon de faire et se reflète ainsi sur son style dans la transmission de consignes (absence ou faible présence de reformulations).

Un deuxième cas, porte sur le caractère imprévu de l'action. Une enseignante assume et revendique l'improvisation de consignes au point qu'elle soit pour elle un besoin, dans le sens où sa liberté d'action et même l'imprévisibilité des actions et réactions des apprenants (ou de lui-même) fait partie de sa conception de l'enseignement-apprentissage. Dans les propos d'une autre enseignante, nous avons pu constater que cette improvisation n'est pas bien vécue et s'assimile plutôt à une difficulté, à une sorte d'émotion négative dont elle essaye de se protéger. Nous verrons plus loin, l'intérêt qu'il y a à confronter des enseignants¹¹⁴ car cela permet de mettre en dialogue non seulement le genre mais aussi des éléments de style.

Ces brefs exemples illustrent, sur un échantillon réduit, que des éléments particuliers et particularisants peuvent émerger. C'est en ce sens que s'exprime Vermersch (2000) lorsqu'il signale que « toute recherche, y compris orientée vers la généralisation, s'appuie sur la détermination de singuliers ». C'est grâce à l'attention portée à « l'activité personnelle en situation » (Clot et Faïta, 2000 : 12) que les styles peuvent émerger et que nous pouvons tenter de les circonscrire. Certes, « le style [se joue dans] la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances » (*ibid.* : 15) mais là encore le paradoxe de l'étude de l'agir apparaît : mon action s'accordant au contexte, elle devient action unique car située et, demain, je n'agirai pas exactement comme cela, car j'aurai un autre contexte. La **fugacité de l'action** et la complexité de l'action (faites de pensée, discours et action) nous renvoient à des remparts éthiques et nous ne pouvons prétendre saisir toute « l'essence de l'action » mais nous y essayer. De la modestie qui résulte de cette réalité découle notre

¹¹³ Pour plus de détails, voir Dominguez, 2013.

¹¹⁴ Tel en sera le cas pour l'étape 2 de la démarche réflexive que nous proposons. Dans cette étape, les enseignantes sont invitées (dans un premier temps) à échanger autour des paramètres liés à la passation de consignes. L'intérêt est double car d'une part, des éléments communs proches du genre professionnel se dégagent et, d'autre part, des façons de faire singulières prennent également place dans ces échanges.

posture de recherche qui est, entre autres, celle de faire le choix d'une recherche qui contribue « à produire des connaissances sur le travail enseignant pour rendre intelligible sa complexité **sans la simplifier**¹¹⁵ » (Ria, 2015 : 12). La valorisation de la singularité de l'acteur est un maillon nécessaire dans cette entreprise.

3. Vers l'agir professoral et son étude

Nous avons vu que l'ouverture et l'intérêt conférés aux significations que peuvent apporter les acteurs sur leurs actions relèvent d'une évolution dans la conception de l'acteur. Cette évolution a eu un impact certain sur les recherches et sur leurs modalités et outils d'accès au terrain. Nous nous restreignons à présent aux recherches qui portent sur la classe de langue, en nous intéressant d'abord à certains facteurs épistémologiques ; ensuite nous retracerons les contours de l'agir professoral et en préciserons les traits principaux en deux temps : à travers la face émergée de l'agir professoral et à travers la face immergée. Enfin, nous tenterons d'alimenter les discussions contemporaines sur les recherches qui traitent de la question de l'intelligibilité de l'action.

3.1. Ouvrir la porte sur la classe, sur les interactions et sur les discours réflexifs des enseignants : un parcours évolutif

Les recherches qui analysent les discours tenus en classe de langue peuvent être appréhendées comme une évolution en trois temps (Cicurel, 2011a ; Bigot et Cadet, 2011). Dans un premier temps, se réalise une approche discursive de la communication dans la classe, sur les caractéristiques énonciatives des discours didactiques. Les études portent sur l'analyse des marques spécifiques du discours tenus en classe de langue ou si nous reprenons la formulation de Bigot et Cadet, ces études répondent de façon générale à la question « Comment communique-t-on en classe ? » (2011 : 16). Les cadres d'analyse sont essentiellement la linguistique énonciative, l'analyse de discours ou l'analyse conversationnelle ; il s'agit d'approche très « linguistico-centrées » (*ibid.* : 15). Cette caractéristique peut être mise en regard des chercheurs : d'une part, ils sont eux-mêmes issus de formation linguistique et d'autre part, ils sont pour la plupart, enseignants de langue¹¹⁶ ; ces caractéristiques renforcent l'intérêt pour le discours.

Dans un second temps, est envisagée « une conception plus sociale de la classe » (Coste, 1984, cité par Cicurel, 2011a : 234). Les recherches prennent une « orientation plus interactionnelle »

¹¹⁵ Nous soulignons.

¹¹⁶ Cet élément est non négligeable, car, comme le signalent Bigot et Cadet, cela permet de comprendre « pourquoi, dans d'autres domaines de la didactique, l'analyse des pratiques enseignantes a spontanément emprunté d'autres voies que l'analyse linguistique des échanges, notamment celles de l'analyse du travail » (2011 : 15).

(*ibid.* : 235) où les interactants – l’enseignant et les apprenants - occupent une place centrale et où leurs discours sont analysés en tant que discours possédant non seulement des caractéristiques propres à toute interaction (respect des tours de paroles, etc.) mais aussi en tant que discours dégageant ce qui est propre au contexte d’une classe, c'est-à-dire l’objectif de transmission et d’apprentissage de savoirs. Il s’agit d’une approche contextuelle et située qui a permis de :

« Révéler des fonctionnements sur les pratiques de transmission, y compris les questions liées à l’alternance codique et les contacts de langue (Véronique 1990). C’est la **relation entre des sujets sociaux**¹¹⁷ qui devient le foyer d’attention, ce sont les manières de donner la parole, de faire parler, d’aider à parler, qui font l’objet d’observations et qui poussent à s’interroger sur les relations interpersonnelles des individus et la manière dont elles se mettent en place dans un contexte didactique (Bigot 2002). Ce qui donne lieu à reformulation, reprise, réparation, sont des activités qui se font en interaction, les **places qu’occupent les acteurs** de l’échange sont fondamentales » (Cicurel, 2015).

L’orientation interactionnelle a permis de mettre au jour les particularités de l’interaction didactique (catégorisation, organisation, complexité et variabilité) dans la classe. Les connaissances acquises par le biais de ces recherches¹¹⁸ configurent aujourd’hui un matériau qui est à disposition des chercheurs mais aussi des formateurs ; elles ont permis de nourrir la « bibliothèque » de l’agir enseignant. Cependant, la partie « moteur » de l’action de l’enseignant, son travail mental est absent encore.

La volonté d’ouvrir les recherches sur la partie de l’agir qui nous échappe en tant qu’observateur extérieur amène à se pencher sur de nouveaux procédés qui permettent « une catégorisation plus complète de l’action enseignante observée » (Aguilar Rio, 2011 : 114). Progressivement, des outils de l’analyse du travail (tels que l’EAC par exemple) viennent soutenir les recherches et contribuent ainsi à rendre accessible la dimension cachée de l’enseignant qui, elle, est tout aussi constituante de l’action.

Les recherches portent alors sur « l’agir professoral ». À l’observation et l’étude des interactions s’est donc ainsi ajouté, dans un troisième temps, un nouveau pan : les dires des acteurs. De nombreux corpus à la base des recherches sur l’agir professoral sont progressivement constitués d’enregistrements audiovisuels de cours soumis à verbalisation des enseignants. L’étude de ces discours sur la pratique permet de découvrir un certain nombre de phénomènes « qui n’apparaissent pas en surface ou seulement à travers des traces furtives » (Cicurel, 2011a : 241). Ces **discours réflexifs** s’inscrivent dans la lignée de Schön (1983) en ce qu’ils sont porteurs du *savoir caché* ou savoir pratique des praticiens. Parler d’agir, donner à voir le palimpseste de l’agir professoral est éclairant parce qu’il permet de mettre à jour « ce que le sujet fait mais

¹¹⁷ Nous soulignons.

¹¹⁸ Qui s’intéressent au « *présent* de l’interaction » (Cicurel, 2011a : 237).

également ce qu'il ne fait pas, ne peut faire, choisit de ne pas faire et qui demeure en lui, bien que non effectif dans l'action » (Astier, 2003 : np).

Ce changement de perspective est à mettre en lien avec l'évolution de la conception de l'enseignant (cf. chapitre 1) qui n'est plus vu comme un agent (applicateurs de prescriptions) mais comme un sujet¹¹⁹, un sujet agissant¹²⁰ et porteurs de vécus, d'émotions, de principes, etc. Qui plus est, son action est située, dans un contexte précis où l'autre est présent, participe et influence ce qui se passe dans la salle de cours. En ce sens, « **à chaque instant, dans le couplage avec l'environnement, l'acteur construit la signification de son activité** » (Vinatier, 2012). Cela rejoint l'approche systémique du travail selon laquelle « le contexte est l'ensemble des circonstances et des relations qui accompagnent un événement. Le contexte est ce qui donne sens, donc ce qui indique comment se comporter et donner un sens à ce qui se passe » (Amiguet et Julier, 1996 : 128, cités par Luisier, 2010 : 13). Dans les verbalisations des enseignants sur leur action, nous retrouverons ainsi le sens qu'ils attribuent à l'action. Cette signification pourra relever aussi bien de leur intérieur (composé de représentations, de convictions méthodologiques, etc.) que d'éléments contextuels propres à l'action commentée (que cela porte sur des éléments propres à la séance visionnée ou sur d'autres indices tels que des informations relatives à l'histoire interactionnelle) ou encore d'autres éléments plutôt macro tels que la « doxa ».

3.2. L'agir professoral

Nous avons vu l'importance et l'impact de certains courants (le paradigme du praticien réflexif, le paradigme de la pensée enseignante, l'analyse du travail, etc.) sur l'évolution des études sur le métier enseignant. Nous nous intéressons plus particulièrement dans ce point à l'agir professoral (Cicurel, 2011a). Nous nous concentrerons sur sa complexité, sur son appui sur un répertoire didactique (Cicurel, 2002 ; Cadet et Causa, 2005) et sur ses observables.

¹¹⁹ L'avancée dans la considération non pas de l'enseignant comme « agent » mais comme « sujet psychologique et social (Marquillo Larruy, 2001, cité par Goigoux, 2007 : 49) est commune à la didactique du français. Goigoux (*ibid.*) souligne à ce titre que « la didactique du français a longtemps négligé une troisième théorisation, celle de l'activité de l'enseignant » qui est à l'œuvre dans « une approche qui place plus clairement les enseignants en position de sujets dans les dispositifs de recherche ».

¹²⁰ Cette part d'agentivité, qui se reflète dans les référents utilisés pour traiter des enseignants (par exemple, acteur, interactant, agent, souligné par Cicurel, 2013) rejoint les propos de Cicurel lorsqu'elle déclare que « si on le désigne ainsi, si on parle de rôle enseignant, de participant expert c'est parce que l'enseignant est abordé au nom de "sa fonction enseignante" ». Mais si on voit les choses autrement et qu'on le situe dans un lieu et un temps donnés, que l'on prend en compte sa formation, son expérience, sa biographie et que parfois on aille jusqu'à lui demander de s'exprimer sur ce qu'il fait dans sa classe, c'est alors plutôt au *sujet* qui se trouve être un enseignant que l'on s'intéresse. L'être-enseignant n'est alors pas un "agent" interchangeable » (Cicurel, 2013 : 20).

3.2.1. Action, activité et agir

Nous proposons ci-après un court point notionnel qui permet de poser le sens attribué à l'agir. Selon Filliettaz, l'« **action** saisit des conduites finalisées adoptées par des agents de chair et d'os dans des circonstances effectives et nécessairement singulières » (2005 : 25). Dans cette acception, l'action individuelle est au centre de la définition mais l'on observe que ces actions peuvent être réalisées dans des « circonstances effectives », par exemple, dans le cadre d'une action collective. L'**activité**, quant à elle, désigne des « pratiques attestées, qui se distinguent par leur caractère récurrent, par le fait qu'elles sont collectivement validées et qu'elles sont propres à un sous-domaine de la vie sociale » (*ibid.*)¹²¹. Si nous appliquons cette définition à l'enseignant, nous pouvons dire qu'il réalise des actions en classe, orientées vers des buts ; intentionnalité qui s'inscrit dans le contexte même de réalisation tout en s'insérant à un niveau « macro » dans l'activité enseignante. Barbier propose l'expression « activité adressée » (2017 : 44) qui souligne l'engagement de l'activité de la personne vers un autre ou d'autres sujets, engagement correspondant à « un agir vers » qui est le propre de l'activité des enseignants. Le concept d'*agir* permet de considérer action et activité comme interdépendantes et de rendre compte des deux dimensions de ce concept : « la première prenant en compte à la fois l'individu comme être singulier et le contexte local en les incluant dans une temporalité très courte, la seconde prenant en compte l'individu comme être social appartenant à différentes communautés et institutions en l'incluant dans une temporalité beaucoup plus longue » (Venturini, 2012 : 133). L'agir permet ainsi de considérer les dimensions individuelle et collective, et l'agir professoral porte en lui ces paramètres.

Nous reprenons la définition proposée par Cicurel (que nous approfondirons plus avant) en ce qu'elle permet de montrer que les deux dimensions suscitées s'y retrouvent :

« Lorsqu'on parle d'agir, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global. Ces actions ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui, mais aussi d'être destinées à provoquer des actions de la part du groupe [...] Mais l'agir est plus que cela, c'est l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un "pouvoir savoir" à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel, 2011c : 48).

L'enseignant agit et se meut entre deux dimensions en fonction de buts et d'intentions. Nous retrouvons ici la conception de l'agir au sens de Filliettaz (2005, cité par Bigot et Cadet, 2011 : 20) : d'une part la dimension située, **émergente**, singulière et d'autre part une dimension plus « schématique », **typifiée**¹²².

¹²¹ Nous observons dans cette définition la bascule vers le social.

¹²² Ici, c'est le sens schützien des ressources typifiantes dont dispose l'agent : « Tous les projets de mes actes à venir sont basés sur la connaissance dont je dispose au moment de l'élaboration du projet. C'est mon expérience d'actes

Comme nous le verrons, les recherches sur l'agir professoral s'inscrivent dans ces deux dimensions et portent une attention particulière à l'épaisseur qui caractérise cet agir. Certaines de ces caractéristiques, propres au métier, seront ainsi étudiées par exemple, les stratégies mises en place par l'enseignant pour s'adapter et ménager l'interaction didactique, pour s'accommoder à cet *agir in vivo* où les buts (savoirs sur la langue, savoir-faire, etc.) et les personnes (aux intentions convergentes ou divergentes, aux engagements divers, aux profils singuliers, etc.) cohabitent dans un espace-classe et un espace-temps. C'est la « complexité » de l'agencement de ces caractéristiques que nous abordons dans le point suivant.

3.2.2. Un agir complexe...

Nous avons énoncé (voir *supra*) brièvement deux composantes de l'agir professoral. D'une part, il existe une partie « observable » de l'agir professoral, de ce qu'un enseignant fait dans sa classe. C'est ce que nous pouvons voir, en tant qu'observateurs extérieurs par exemple lorsque nous filmons un cours : un public d'apprenants avec lequel l'enseignant interagit (interactions didactiques, ordinaires, etc.), des artefacts (livres, photocopies, tableau, ordinateur, etc.), des gestes professionnels (guidage, transmission de consignes, etc.).

D'autre part, il existe une partie non observable ou plus difficilement observable : ce que l'enseignant avait prévu, ce qu'il n'avait pas prévu, des théories personnelles, des émotions, des normes liées au contrat didactique, etc. Parmi ces éléments, certains peuvent être « **entrevus** » si par exemple l'observateur de la situation (en direct ou en différé) est lui-même issu de la même communauté professionnelle¹²³.

Pour illustrer comment se manifestent ces éléments dans les discours enseignants, prenons deux exemples qui portent sur la reformulation, tous deux sont issus d'une même recherche¹²⁴ : les cours étaient filmés et étaient suivis d'EAC. Dans la verbalisation post-cours, Tatiana expose ce que, pour elle, recouvre « donner des consignes » en fonction d'étapes bien précises :

« Ça va être toujours mon fonctionnement en fait euh c'est un peu l'organisation du cours, la **consigne**¹²⁵, la **reformulation** et derrière **l'explication si nécessaire** ou la **vérification** la vérification de toute façon au niveau visuel je vérifie toujours que les étudiants ont bien compris la consigne il y a des coups de tête hein ça suffit ou des yeux qui partent + des yeux des froncements de sourcils pour moi ça me suffit je je du coup je reformule » (Tatiana, EAC)

menés auparavant, similaires dans leur typicalité au projet, qui vient nourrir cette connaissance. » (Schütz, 1987 : 27).

¹²³ Dans ce faisceau d'éléments, comme le souligne Bucheton, des ajustements entre ce qui est en principe attendu de l'enseignant et ce que veut ou peut faire l'enseignant sont également latents ; l'auteure expose que « pour comprendre l'activité du travailleur, on ne peut faire l'impasse sur cette tension plus ou moins bien assumée entre le travail prescrit et le travail effectivement réalisé » (Bucheton, 2009 : 36).

¹²⁴ Dominguez, 2013.

¹²⁵ Nous soulignons pour mettre en relief les étapes.

Nous avons accès à la conceptualisation de ce que « donner des consignes » représente pour Tatiana mais aussi à ses convictions ou normes didactiques. Un deuxième extrait (de l'enseignante Valérie) nous permet de mettre en perspective deux façons d'agir :

« J'ai conscience [...] que c'est un public asiatique que quand on pose une question il faut leur laisser le temps de répondre à cette première question ++ si on leur pose PLEIN de questions d'un coup même si pour nous ce ne sont que des reformulations ils ont l'impression que c'est plein de questions différentes » (Valérie, EAC)

À travers ses propos, nous avons accès à des informations sur la perception de Valérie au sujet d'éléments relationnels et culturels de son groupe d'apprenants. Elle expose plus loin des liens avec son propre parcours professionnel « *j'ai adapté ma pratique au public [asiatique] en fonction de la nationalité et la culture d'apprentissage* » (Valérie, EAC). Ces deux extraits nous permettent succinctement d'illustrer certains soubassements de l'agir professoral de Tatiana et Valérie.

Si nous reprenons le qualificatif de complexe (dans « agir complexe »), les précisions données par Morin nous permettent de mettre en relief la part de *jeu* ou de *tissage* que les enseignants mettent en place en classe : « quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin du mot *complexus*, **ce qui est tissé ensemble**. Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble » (Morin, 1995 : 110). Cela représente ce qui se passe dans les actions et activités que les enseignants mettent en place dans la salle de la classe, ce tissage est aussi bien fait avec l'extérieur qu'avec l'intérieur. Morin (2005) ajoute que le complexe porte également en lui « les contradictions irréductibles que suscitent les problèmes profonds ». L'agir est composé de renoncements, de deuils, de déplanifications, etc. Cicurel relève cette caractéristique propre au métier enseignant : « la transmission de savoirs et de savoir-faire ne se fait pas sans la rencontre d'obstacles et la nécessité de résoudre des dilemmes » (2015 : 3).

La « fabrique de l'action¹²⁶ » des enseignants est fondée sur un vaste réseau de gestes professionnels et de représentations qui non seulement s'articulent entre eux mais qui le font au fur et à mesure de la réalité qui se présente, au cours de l'action dans la classe. C'est en ce sens que nous considérons à l'instar de Sensevy que « le professeur est donc celui qui doit tenir ensemble, dans son action, *praxis* et *poïesis* (Sensevy, 1998), l'accomplissement (*praxis*) d'une action qu'on découvre en l'accomplissant, et la fabrication (*poïesis*) arrimée à un résultat qu'il faut obtenir » (Sensevy, 2001 : 214). Dans cet univers complexe et complexifiant, comment l'enseignant arrive-t-il tout de même à mener à bien (ou au mieux) son agir professoral ? C'est ce que nous allons voir au travers de la notion de répertoire didactique.

¹²⁶ Nous reprenons ici le titre « La fabrique de l'action enseignante », titre du numéro 12-2 de la revue *Recherches en didactiques des langues et des cultures*, publié en 2015.

3.2.3. ... nourrit par un répertoire didactique

En didactique des langues, la notion de répertoire didactique (Cicurel, 2002 ; Cadet et Causa, 2005) a vu le jour dans les années 2000. Il s'agit d'une notion considérée comme « opératoire » (Causa, 2012 : 15) en ce qu'elle permet de « voir/interpréter/comprendre davantage les conduites (stratégies, pratiques, activités, techniques) de l'enseignant regroupées dans un ensemble à la fois complexe, hétérogène et dynamique » (*ibid.*). Ce répertoire est composé de multiples éléments issus de multiples sources, il est transformable (peut se compléter) et il s'autoalimente par l'agir professoral lui-même : c'est en agissant qu'il se concrétise et qu'il se module. La définition du répertoire didactique que reprend Causa en 2012 est la suivante :

« L'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue cible à un public donné dans un contexte précis. Ces savoirs se forgent à partir d'un **faisceau complexe de modèles intériorisés**¹²⁷ acquis par formation et/ou imitation, de représentations (partagées ou individuelles), de connaissances générales et de connaissances sur la langue à enseigner et sur les langues en général, etc., et se modifient tout au long de l'expérience enseignante »

Nous observons dans cette définition toute la densité de la notion. Le répertoire didactique serait comme une boîte à outils dont dispose l'enseignant et dans laquelle il puiserait en fonction des situations qu'il rencontre. Cependant, l'image de la boîte à outils ne permet pas de signifier sa partie non conscientisée. En effet, l'enseignant lui-même peut ne pas savoir ou être conscient de cette partie de son agir¹²⁸ ; c'est alors que les recherches sur l'agir professoral permettent de mettre à jour, dans la mesure du possible, ce répertoire qui est essentiellement personnel. L'équipe DILTEC-IDAP a recensé certains éléments possibles de ce répertoire, par exemple « des modèles d'enseignements [...], des figures d'enseignants (pouvant être positives ou négatives), la ou les formations, les expériences en tant qu'apprenant, le rôle de la culture éducative native, les matériaux didactiques, les savoirs ordinaires et savants sur la langue, l'ensemble de convictions, de croyances, de principes sur les modes d'enseignement, l'humour, le mime, etc. » (Cicurel, 2011a : 151-152). Ces quelques exemples illustrent les constituants possibles du répertoire : vécus académiques, professionnels ou personnels sont autant de sources et de ressources.

Si nous prenons l'exemple de la formation reçue ou des modèles d'enseignement pour le cas de l'enseignement-apprentissage du FLE, nous pouvons nous accorder sur le fait que le CECRL¹²⁹ et la recherche peuvent avoir une influence plus ou moins directe sur les enseignants et sur leur répertoire didactique. L'heure est à l'approche communicative et à la perspective actionnelle.

¹²⁷ Nous soulignons.

¹²⁸ Tel que le souligne Schön (1996) (voir chapitre 1, point 2.2. *Le praticien réflexif selon Schön*).

¹²⁹ Le CECRL propose, entre autres, des notions telles que « tâche » ou « acteur » qui font partie des discours environnants dans les institutions, la recherche, la communauté enseignante, les manuels, etc.

Bien que nous puissions imaginer qu'un enseignant ne s'inscrive pas dans ces méthodologies, il n'en demeure pas moins qu'elles ont, peu ou prou, un impact sur la plupart d'entre nous, enseignants de FLE. Pensons aux manuels que nous utilisons¹³⁰, la présence de tâches finales, par exemple, organise le développement et la progression des unités et a une influence sur l'agir enseignant. Il en est de même par exemple pour l'approche interculturelle, prônée et revendiquée dans les textes, les institutions ou la littérature. Côté ces différentes méthodologies et textes en contexte professionnel ou de formation initiale¹³¹ peut également *enrichir* le répertoire didactique des enseignants.

Afin d'illustrer un des paramètres pouvant nourrir le répertoire, observons dans la séquence qui suit comment Juliette, enseignante de FLE, présente ¹³² une façon de faire que nous dénommerons ici « expliciter les objectifs d'un cours » :

Juliette, EAC : alors là c'est le début du cours ↑ euh:: j'essaye j'ai pris un peu cette habitude euh:: en début de cours de dire ce qu'on va faire dans le cours ++ je trouve que c'est bien que les apprenants ils sachent euh ce qu'on va travailler et:: les objectifs un peu.

Un peu plus loin dans l'EAC, nous avons accès à la source de cet agir :

Juliette : de plus en plus + ouais non j'ai l'impression de le faire de plus en plus d'expliquer euh/de VOIR un peu plus loin que le cours en fait ou même DANS le cours quand c'est un cours de trois heures de donner un peu la vision globale au début quoi

Chercheuse : hum

Juliette : ouais ça MAIS c'est venu petit à petit je ne le faisais pas au début

Chercheuse : et tu sais quel a été le déclic pour euh::

Juliette : OH c'est en parlant en équi::pe quoi en disant que c'était intéressant de NOTER ou de di::re les objectifs du cours et de ss/d'avoir une vision un peu euh/ça fait partie aussi de du peut-être pour motiver la classe le groupe euh ++ voilà ↓ MAIS les les CONSIGNES en tant que telles euh je les prépare pas forcément à l'avance quoi +++

Dans les propos de Juliette, nous avons accès au mouvement opéré dans son répertoire, c'est en échangeant avec ses collègues qu'elle a décidé de rendre habituelle l'explicitation des objectifs ; on pourrait supposer qu'il s'agit d'une nouvelle donne qui semble la satisfaire et qu'elle ajoute à son répertoire en construction¹³³. Comme le signalent Cadet et Causa « le répertoire didactique se concrétise dans les activités de classe, le succès de ces dernières peut donner lieu à d'autres savoir-faire à intégrer dans le répertoire didactique. De même, si un modèle théorique est expérimenté en classe et donne de bons résultats, il sera intégré dans le répertoire didactique, et ainsi de suite » (2005 : 165). Il s'agit donc d'un « répertoire évolutif »

¹³⁰ À titre d'exemple, nous pouvons citer la collection *Version Originale* (2009) de Maison des langues ou encore la collection *Saisons* des éditions Didier (2015).

¹³¹ Ou en formation continue.

¹³² Lors des verbalisations qu'elles réalisent en EAC (corpus Dominguez, 2013).

¹³³ Il y a eu, dans ce cas, une transformation : un nouvel élément (né d'échanges avec ses pairs) vient intégrer son répertoire didactique.

(*ibid.*) dans lequel l'enseignant peut puiser et qui est soumis à validation ou non validation personnelle ; ce seront les tâtonnements, les essais et les mises en place, dans la salle de cours, de telle ou telle pratique, par exemple, qui viendront la solidifier ou la modifier. Ainsi, par exemple, pour le cas de Juliette, l'idée apportée par ses collègues a été mise en œuvre, a été validée et intégrée à son répertoire didactique. La mécanique de celui-ci « se situe à mi-chemin entre les modèles de référence et la pratique de classe "en temps réel" ; ces deux pôles interagissant constamment entre eux » (Cadet et Causa, 2006 : 69).

En ce qui concerne l'accès à ce répertoire, Cicurel signale que :

« Le répertoire didactique n'est pas un "observable". On ne peut le décrire exhaustivement, car ce ne sont que des actualisations partielles qui en constituent la face visible. Pour tenter de capter des éléments de ce répertoire, le chercheur peut interroger les acteurs eux-mêmes – les professeurs – qui vont certainement donner des indications sur leur action et sur leurs raisons d'agir, mais qui ne sont que partiellement conscients d'activer tel ou tel aspect de leur répertoire » (Cicurel, 2011a : 151).

Malgré les difficultés citées, les apports des recherches sur l'agir professoral sont importants car ils nous informent sur les différentes sources du répertoire didactique¹³⁴. C'est ce que nous tentons de mettre en évidence dans notre étude : nous avons par le biais des différents outils utilisés (questionnaire, réunion-échange, partage de situation difficile et entretiens) essayé de proposer un cadre permettant, entre autres, de mettre au jour une partie du répertoire didactique.

4. Un agir professoral à double face ?

L'ouverture et la prise en considération de la pensée enseignante et l'adossement de dispositifs qui permettent de favoriser les activités réflexives sur la pratique enseignante accroissent l'intelligibilité de l'agir professoral. Comprendre ce qui meut l'enseignant (valeurs, croyances, éléments du répertoire didactique, etc.) et qui n'est pas perceptible à l'observateur – car intérieur au sujet – n'enlève pas l'importance de ce qui est observable. C'est à cette partie observable de l'agir professoral que nous souhaitons à présent nous intéresser. Bien que nous abordions d'abord les *observables* du discours et ensuite les observables multimodaux, nous concevons ces observables comme indissociables. L'enseignant de FLE, dans sa classe, transmet et échange avec et à travers son corps et sa voix ; si « la parole est multimodale » (Colletta, 2004 : 15), l'enseignant lui-même incarne la multimodalité, ses gestes par exemple sont une des ressources à travers laquelle il peut accentuer son discours (pour attirer l'attention sur le moment de consigne), véhiculer le sens d'un mot (en usant d'un geste illustratif), etc.

¹³⁴ Celui-ci est en effet un révélateur de l'agir professoral.

4.1. Les *observables* du discours

L'observation et l'enregistrement de cours de langue permettent de prélever des données empiriques et d'étudier ce qui s'y passe¹³⁵. Porter ainsi son regard et son attention aux pratiques langagières, c'est travailler sur des observables de recherche. Sans exposer par le menu les conceptualisations sur ces pratiques opérées par la recherche, nous pouvons citer : la reformulation (Blondel, 1996) ; l'alternance codique (Causa, 1996) ; l'instabilité énonciative (Cicurel, 1996) ou le discours métalinguistique (Cicurel, 1985)¹³⁶.

Dans la classe de langue, le langage est à la fois l'outil de communication. De ce fait, et pour répondre à l'objectif principal (l'enseignement et l'apprentissage de la langue), les phénomènes discursifs tels que les discours métalinguistiques (les reformulations, par exemple) sont des invariants de la communication interindividuelle et, par là même, de la classe de langue. L'étude fine de ces phénomènes (par observation, catégorisation et description) favorise notre connaissance du monde de la classe. Coste souligne que, par exemple, les recherches sur la communication en classe ont permis d'enrichir la conception de l'échange ternaire¹³⁷ (question de l'enseignant, réponse de l'apprenant, validation de l'enseignant¹³⁸) pour en observer et déceler « des phénomènes beaucoup plus complexes que [cet] échange canonique » (2002 : 5). Ce qui s'observe est de l'ordre de la complexité et la diversité ; bien que des « schémas » discursifs apparaissent, la réalité de la classe, espace de travail et d'échange, présente une palette riche de possibilités interactionnelles. Derrière certains schèmes discursifs, la « créativité vitale » (Vanhulle, 2009 : 260) dont dispose l'enseignant ouvre un champ de possibles où l'on peut observer :

- « - **la possibilité d'un jeu sur les formats d'activités** (adhésion ou prise de distance par rapport aux routines de classe) ;
- **des connivences sur la double énonciation des discours produits** (même les « vrais » enjeux cognitifs, ludiques, relationnels que comporte tel projet ou telle simulation en classe ne font pas oublier que des questions formelles et des visées linguistiques sont aussi en cause) ;
- **une dimension fictionnelle qui, sous des aspects multiples** (place de l'imaginaire relatif aux langues et aux cultures, créativité tenant à la nature même de la discipline – découverte pour partie fictive et à distance d'un autre et d'un ailleurs étrangers – et à nombre des activités proposées) marque la classe de langue ;
- **des moments de « déritualisation »** au cours desquels un ou des apprenants peuvent intervenir, selon leur propre dynamique, curiosité et motivation

¹³⁵ Cette façon d'appréhender la classe et le fait de transcrire et d'analyser ces interactions permet de conceptualiser les pratiques interactives, langagières qui s'y déroulent. Porter un regard attentif à ces pratiques a permis entre autres, de dégager des observables de recherche tels que les types d'interactions ou encore les rôles des interactants.

¹³⁶ Citées par Bigot et Cadet (2011 : 15).

¹³⁷ Voir également Crahay (1989) qui recueille les résultats de plusieurs recherches (Bellak *et al.*, 1966 ; Sinclair et Coulthard, 1972) sur les échanges entre maître et élèves. Ce texte interroge, entre autres, ledit échange ternaire.

¹³⁸ L'auteur précise que ses propos se réfèrent précisément à « L'examen de séquences enregistrées non limitées à quelques répliques » (2002 : 5).

d'apprentissage, à l'intérieur de la programmation et de la visée d'enseignement et influencer sur son cours. » (Coste, 2002 : 5).

Même si ces différents *observables* de l'interaction didactique dans la classe de langue peuvent être observés et étudiés, ils présentent une part d'insaisissable tant la spécificité de l'agir situé est intrinsèquement lié à un enseignant singulier face à un public concret dans un contexte spécifique. C'est ce que soulignent Bigot et Cadet (2011), lorsqu'elles mettent en avant le fait que les pratiques interactionnelles ne peuvent être recensées dans la finesse de leur grain et qu'elles ne sont pas non plus une simple application. Ce fait n'enlève en aucun cas la pertinence des études, bien au contraire elles permettent de dépeindre, de comprendre et de mettre à jour les complexités et singularités réelles qui opèrent dans la classe. C'est d'ailleurs cet intérêt d'appréhender ce qui se passe dans la salle de classe qui ouvre de nouvelles fenêtres sur l'agir enseignant : entendre et considérer le versant professionnel a été le levier qui a permis le « basculement » ou plutôt la transition du champ de l'analyse linguistique des interactions vers l'adossement à l'analyse du travail. Cette bascule a par ailleurs permis de relever les deux niveaux dont nous avons parlé : le collectif et la singularité, le genre et le style.

4.2. Les observables multimodaux

« La parole est multimodale [...] lorsque vous percevez une conduite langagière [...] non seulement vous reconnaissez les mots prononcés, mais vous les entendez avec leur musique (la prosodie) et vous percevez en même temps les gestes, les mimiques, les regards... l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur » (Colletta, 2004 : 15).

Cette citation de Colletta, nous permet d'introduire le concept de **multimodalité**. Dans notre communication de tous les jours, nous « percevons » cet ensemble de signes chez les autres interlocuteurs et nous interagissons en fonction de notre interprétation (aussi bien culturelle que personnelle). Celle-ci peut varier en fonction de multiples paramètres : qualité de l'ambiance sonore et visuelle (échanger dans une cafétéria ou dans un parc au calme), de paramètres culturels (un pouce en l'air n'a pas le même sens en France qu'en Grèce), de perceptions individuelles (des paroles positives mais un souffle saccadé peuvent ne pas nous sembler cohérents et cela impactera la suite de l'échange), etc. Nous transmettons des messages, des informations non seulement par le biais de ce que nous disons mais aussi de ce que nous faisons : hochements de tête, gestes illustratifs, balancement de notre corps, intonation, regards, etc. En tant qu'humains, comme le signalait le fameux axiome de l'école de

Palo Alto « on ne peut pas ne pas communiquer¹³⁹ » ; cela nous échappe, notre corps et notre voix apportent, souvent malgré nous, des informations qui aussitôt peuvent faire sens à l'autre. Nous proposons, dans la suite de notre texte, quelques réflexions autour des recherches sur cette multimodalité et plus précisément sur la multimodalité de l'enseignant.

4.2.1. Communication orale et considération de son caractère multimodal

Si la linguistique s'est intéressée à la description des discours et aux interactions communicatives, ce sont essentiellement « des marques de nature linguistique (opérateurs, connecteurs, marqueurs de constituants conversationnels » (Colletta, 2000 : 3) qui ont été au centre des intérêts des chercheurs. En effet, le verbal étant au cœur des analyses, les conduites *non verbales* ont longtemps été reléguées à un deuxième plan, voire, exclues des études¹⁴⁰. Les analyses du *verbal* ont permis une grande richesse dans la description et la compréhension des pratiques communicatives toutefois, comme le soulignait Colletta en 2000 « est-il temps de s'intéresser à d'autres marques, telles les marques prosodiques¹⁴¹ et kinésiques¹⁴², si l'on veut avancer dans la description des discours et des interactions communicatives » (*ibid.* : 4). Octroyer la même valeur aux éléments verbaux et non verbaux, ne pas considérer ces derniers comme marginaux n'est pas sans difficultés d'un point de vue méthodologique : il serait périlleux de vouloir proposer une définition, une explication et une compréhension fines et détaillées de la communication. Cosnier soulève les difficultés liées à l'étude du non-verbal : d'une part, du point de vue pragmatique, il signale des difficultés techniques¹⁴³ (observer, recueillir, etc.) et, d'autre part, des difficultés théoriques liées à « la définition des observables »

¹³⁹ Il s'agit d'un des cinq axiomes proposés par Watzlawick, Jackson et Beavin (1972). L'axiome d'impossibilité « on ne peut pas ne pas communiquer » est défini par Keller (2006 : 30) ainsi : « La communication humaine est comprise ici comme séquences d'échanges de signes, volontaires et délibérés ou non, considérés dans leur dimension interpersonnelle. De ce point de vue, tout comportement prend, pour tout témoin, une valeur de message. Se comporter, c'est devenir accessible à l'observation. Pour un être humain, il est impossible de ne pas agir, tant qu'il est en vie et, dès lors, tout est interprétable et tout est communication ». Nous constatons que dès qu'il y a présence entre deux sujets, il y a communication mais il ne s'agit pas ici d'une conception exclusivement discursive, c'est ce que Keller précise plus loin « une conception extensive de la notion de communication. Dans le monde de la pragmatique empiriste, "communiquer" est bien davantage que faire usage de la langue. Ici, tout acte est communication, car tout acte est message et tout échange interaction. Communication désignant tout ce qui arrive à un être humain, d'être avec un semblable, retrouve ainsi son sens premier d'échange de tout signe ou message, volontaire ou involontaire, conscient ou non conscient, verbal ou non verbal » (*ibid.* : 130).

¹⁴⁰ C'est ce que signale Colletta : « Les linguistes se sont fort peu, voire pas du tout préoccupés des signifiants non verbaux. Le courant structuraliste [...] a sans doute joué là un rôle négatif [...] les structuralistes [...] ont écarté de leurs analyses tout ce qui avait rapport aux usages langagiers en contexte, soit à la parole. Dès l'instant où il n'y avait pas de place pour une linguistique de la parole, il ne pouvait y avoir de place pour une linguistique des signifiants non verbaux » (2000 : 2).

¹⁴¹ La prosodie est associée aux aspects suivants de la voix « une certaine fréquence, une certaine intensité et un certain débit » (Guimbretière, 2014 : 289).

¹⁴² Le « non-verbal gestuel » (Cosnier, 1996 : 129)

¹⁴³ En 1990, Kerbrat-Orecchioni note également plusieurs problèmes : d'enregistrements des données visuelles, de la tâche de transcription des faits paraverbaux et non verbaux ou encore des problèmes d'analyse et d'interprétations des faits observés (1990 : 153).

(Cosnier, 1996 : 129), en effet « si les unités verbales sont faciles à définir, voire à transcrire, on est loin, tant s'en faut, en ce qui concerne les unités gestuelles » (*ibid.*).

Les recherches sur les conduites « non verbales », résumées par Colletta (2000), montrent que, même si celles-ci ne sont pas exponentielles (telles que le sont celles qui portent sur le discours), elles débutent¹⁴⁴ dans les années 70¹⁴⁵ (Birdwhistell, 1968, 1972 ; Condon et Ogston, 1979 ; Kendon 1972, 1980). Progressivement, les recherches effectuées déterminent des classifications sur les différentes fonctions des gestes, mimiques et postures dans la communication parlée (Cosnier, 1977 ; McNeill, 1992 ; Colletta, 2000).

Ce qui est certain est que le langage n'est plus considéré comme uniquement verbal, sa multimodalité est reconnue et celle-ci prend une place grandissante dans les recherches¹⁴⁶. Cette considération globale de la communication a, par exemple, été énoncée par Cosnier (1986) :

« le langage apparaît comme un supra-système hétérogène formé par la co-action de plusieurs sous-systèmes, dont au moins trois commencent à être connus (bien qu'inégalement) : le sous-système verbal (objet traditionnel de la linguistique), le sous-système vocal et le sous-système posturo-mimo-gestuel (ce dernier comprenant en fait plusieurs secteurs) »

Le système vocal, verbal et kinésique compose et organise la communication orale. L'auteur insiste sur le fait que la fonction du langage ne consiste pas uniquement à dire (informer, représenter, créer et transmettre du sens) ; mais aussi à « faire ». De Saint-Georges souligne la prise en compte d'un « système de signalisation corporel » :

« [...] les chercheurs ont souligné depuis longtemps que pour qu'il y ait communication, les locuteurs devaient être « engagés » dans l'échange (Gumperz, 1982). Ils ont souligné que cet engagement n'était pas uniquement verbal, mais reposait en fait sur tout **un système de signalisation corporel** : l'orientation du corps, la direction du regard, l'adaptation de l'intensité vocale, les signaux d'écoute (hochements de tête, vocalisation, gestes de pointage, etc.) (Goodwin 2000). Des expériences ont montré que **si ces signaux corporels venaient à manquer, cela pouvait générer une désorganisation du comportement des locuteurs**. À l'inverse, lorsque tout se passait bien dans l'interaction, les participants semblaient danser une chorégraphie

¹⁴⁴ Ferré dans un récent ouvrage intitulé « Analyse de discours multimodale. Gestualité et prosodie en discours », nous renseigne sur des travaux datant d'avant le XX^e siècle : « Dès le premier siècle avant Jésus-Christ, le rhéteur Quintilien publiait l'Institution oratoire, un manuel de rhétorique [...] dont la quatrième partie portait sur l'action et expliquait comment allier la parole et le geste afin de rendre son argumentation plus convaincante. Il analysait alors les gestes et postures adéquats dans les discours publics plutôt que la gestualité coverbale [...] on ne retrouve ensuite de descriptions détaillées de la gestualité coverbale qu'au XIX^e siècle, avec la publication de l'ouvrage d'Andrea De Jorio en 1832, traduit en anglais par Kendon (2001a). Il s'agit de la première œuvre étudiant la gestuelle napolitaine ; elle reste la référence pour les ouvrages du même genre. De Jorio montre des similarités entre la gestuelle de la Grèce antique, observée sur d'anciens vases grecs, et la gestuelle quotidienne des Napolitains de son époque » (2019 : 12).

¹⁴⁵ Azaoui (2014) qui s'intéresse, entre autres, à la multimodalité enseignante, nous renseigne sur les recherches d'Efron dans les années 40. Cet anthropologue « publie une étude interculturelle de la gestuelle » (Azaoui, 2014 : 116) qui « est pionnière » (*ibid.*) dans l'histoire des études sur les liens entre geste et parole. Ce que souligne Azaoui est notamment le fait qu'Efron « initie en quelque sorte une réflexion sur la gestuelle non pas comme mode de communication à la marge de la communication verbale, mais comme intégrée à celle-ci » (*ibid.*).

¹⁴⁶ Tellier précise que « l'étude du geste peut être abordée sous différents angles : développemental, communicatif, cognitif, culturel et éducatif » (2012 : 76). Le domaine des études de la gestuelle (« Gesture Studies ») s'intéresse aux liens cognitifs qui existent entre les gestes, la parole et la pensée ; c'est dans ce courant que s'inscrivent par exemple les recherches de Tellier (2006, 2008), Azaoui (2014).

parfaitement synchronisée, ajustant spontanément leurs postures, mimiques, registres de langue, style, etc., à ceux de leur partenaire » (2012, §16).

Si nous prenons l'exemple de l'enseignant et de son activité de transmission de consignes, celui-ci peut oraliser une consigne écrite, il peut également « donner du corps » à sa consigne (se déplacer sur la gauche pour signaler une première partie de la consigne, se déplacer à droite pour marquer la deuxième partie de la consigne, etc.), il est là dans le dire. Mais ce « dire » est également un « dire de faire ». En effet, d'une part, il demande un travail cognitif chez l'apprenant (le « décodage¹⁴⁷ »), d'autre part, la consigne « incite à l'action » (Rivière, 2008 : 51) et elle est « censée provoquer le faire, mettre en forme et transformer l'agir-apprenant » (*ibid.* : 52). La communication qui se joue dans l'activité de consigne articule aussi bien les comportements verbaux et non verbaux de l'enseignant que des apprenants, un processus d'encodage se manifeste où chacun interprète et infléchit les opérations de production¹⁴⁸ et d'interaction (la parole n'étant pas la seule source d'information et d'ajustement).

Après avoir exposé ces quelques considérations sur la multimodalité, nous allons maintenant préciser certaines des ressources multimodales. Notre volonté n'est pas de retracer les définitions des uns et des autres ou de trancher dans certains débats terminologiques¹⁴⁹ mais de poser et clarifier les notions que nous allons utiliser.

4.2.2. Multimodalité : « le binôme corps-voix »

Para-verbal, non-verbal, co-verbal, gestuelle, kinésique, paralangage, signaux linguistiques/non-linguistiques, etc. ne sont que quelques exemples des termes possibles pour se référer à cet « autre » qui fait partie de la communication orale. « Autre » si l'on s'en tient à la primauté de la parole (que nous ne soutenons pas, comme nous l'avons déjà évoqué). Posons d'emblée que dans notre recherche nous ne visons pas à répertorier et à décrire la multimodalité de l'activité de prescription dans ses détails mais à en être attentive : apparaît-elle dans les discours produits par les enseignantes ? Le cas échéant, quelles modalités émergent ? Une modalité est-elle plus présente qu'une autre ? Ou encore, sur quoi et comment les enseignantes verbalisent-elles lorsqu'elles se voient dans les extraits de classe filmés ?, etc.

¹⁴⁷ Terme emprunté à Beaucourt, 1995, citée par Cuq et Gruca, 2005. Il s'agit, entre autres de dégager les procédures nécessaires à la réalisation de la tâche demandée, souvent dans un face à face « solitaire de l'apprenant et de la consigne de travail » (Zakhartchouk, 2000 : 63). Cela ne veut pas dire que des actions d'élucidations communes puissent être mise en place.

¹⁴⁸ Ce processus est caractérisé par Kerbrat-Orecchionni ainsi « Quand L1 parle : il réagit au discours et à l'ensemble des comportements antérieurs de L2, il agit sur L2 [et] L2 agit sur lui — par son comportement non verbal, mais aussi par l'ensemble des images que L1 s'en construit, et par le fait que L1 fait par anticipation certaines hypothèses sur les réactions éventuelles de L2, hypothèses qui, étant réinjectées par "feedback" dans le système d'encodage, vont en permanence infléchir les opérations de production » (1986 : 14).

¹⁴⁹ Voir à ce sujet la récente recherche de Josselin qui propose une catégorisation multicanale. Le chercheur s'intéresse à la « compétence pathémique » de l'interaction : « elle est la **réussite** de la mobilisation (*via* des **actions**) de **ressources** dans une situation, en fonction de **propriétés** intrinsèques aux expressions d'affect » (2020 : 217).

Les études sur la multimodalité des enseignants commencent à être de plus en plus présentes sur la scène de la recherche¹⁵⁰, cependant, à notre connaissance, elles sont absentes pour l'activité de prescription¹⁵¹.

Dans notre thèse, pour ce qui est de la terminologie, nous utiliserons le terme « verbal » pour les mots (lexique, syntaxe) et pour les phénomènes prosodiques (intonation, pauses, débit). De plus, nous ferons usage du « corps » pour traiter des gestes, des postures, des mimiques et du regard. Nous aurons également recours au terme « non-verbal » tout en essayant d'en faire un usage restreint car l'expression « non-verbal » ne répond pas à notre conception de la communication¹⁵². Ces indications terminologiques nous permettent de mettre en avant notre conception de l'enseignant qui communique et interagit en faisant usage de ses ressources corporo-vocales. Abercrombie (1972, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 17) exposait de façon limpide « nous parlons avec nos organes vocaux, mais **c'est avec tout notre corps que nous conversons**¹⁵³ ». Par ailleurs, en interaction, il n'y a pas que ce corps visible qui entre en jeu mais aussi une corporéité-sensorielle-émotive (et non seulement cognitive) : l'encodage, la saisie du sens, l'interprétation, etc. sont filtrées d'abord par nos émotions¹⁵⁴. Nous n'en tiendrons pas compte dans notre recherche car ce n'est pas notre objectif, cependant nous ouvrirons nos analyses (le volet compréhensif) à ce que tel ou tel élément corporel ou vocal produit chez les enseignantes (et ce dans l'étape de l'EAC¹⁵⁵).

Quelles sont les fonctions et propriétés principales de ce « binôme corps-voix » ?

4.2.2.1 *Le corps parlant et signifiant*

Tout d'abord, arrêtons-nous sur ce binôme, en l'illustrant par les dires de Cosnier qui considère les aspects verbaux et non verbaux comme **synergiques** (Cosnier, 1997 : 2). L'auteur défend

¹⁵⁰ Voir par exemple l'ouvrage de Tellier et Cadet (2014) qui recueillent des recherches sur les enseignants ; recherches qui convoquent des disciplines telles que la didactique, les sciences de l'éducation, l'orthophonie, la phonétique, la psychologie, et les études de la gestuelle.

¹⁵¹ Voir toutefois Rivière, 2006 et Dominguez, 2013. Notre présente recherche n'a pas comme objectif d'étudier la multimodalité de l'activité de prescription mais de porter une attention particulière à cette caractéristique du métier enseignant ; elle est en partie exploratoire car elle permettra de relever des éléments corporels et vocaux de l'activité de prescription.

¹⁵² Bertrand (1990, cité par Barrière-Boizumault, 2013 : 13) déclare que « définir la communication non-verbale d'une façon négative, comme étant précisément non-verbale, revient implicitement à accorder une certaine prééminence à la communication verbale – ce qui n'est évidemment pas sans rapport avec la fonction de la maîtrise de la langue dans les hiérarchies [...] Il est possible de communiquer sur le seul mode non-verbal (gestes, mimiques, images...) [...] il est strictement impossible de communiquer verbalement sans communiquer en même temps non-verbalement. Ainsi le rapport entre verbal et non-verbal n'est pas un rapport d'opposition, mais un rapport d'inclusion partielle ». Dans cette même lignée Jones et Le Baron (2002, repris par Barrière-Boizumault, *ibid.*) « appellent à une approche intégrée des éléments verbaux et non verbaux afin d'avoir une compréhension plus holistique des interactions sociales ».

¹⁵³ Nous soulignons.

¹⁵⁴ Voir à ce sujet Damasio (1995, 1999, 2003) qui s'intéresse à l'influence des émotions sur les prises de décisions, à l'agissement de la perception du corps dans les réactions et pensées que nous réalisons.

¹⁵⁵ À ce sujet, l'analyse de Christelle, tel que nous le verrons en partie IV, apportera des éléments du lien entre ressenti, émotions et verbalisation.

l'idée selon laquelle, dans une interaction en face à face, la chaîne kinésique et la chaîne verbale sont indissociables. Ce qui se manifeste dans un échange relève aussi bien des mots, de gestes, de regards et de toute information que peut transmettre la voix. Il peut s'agir d'un noyau « parole-geste » ou de mots introduits ou suivis de gestes ou autres éléments. Dans le premier cas, il s'agit d'une « gestualité coverbale (gestes, mimiques, postures et regards attachés à la parole) » (Colletta, Millet et Pellenq, 2010 : 5). Dans le deuxième, de différents enchaînements ou combinaisons utilisés en fonction de tel ou tel but communicatif. De façon globale, ce qui englobe ces quelques idées s'inscrit dans la lignée des travaux qui soutiennent « la thèse de la multimodalité de la parole » (*ibid.*) selon laquelle il existerait « un processus unique mêlant représentations linguistiques et non linguistiques et aboutissant à la production d'un énoncé multimodale où ce sont tout à la fois les mots et les gestes du locuteur qui exprimeraient ces représentations » (*ibid.*), c'est-à-dire le « binôme corps-voix ».

Abordons quelques caractéristiques du corps en partant de son caractère social : « le corps est non seulement un support essentiel de l'activité mentale, comme le montre son rôle dans l'activité énonciative, mais aussi un instrument essentiel de l'activité relationnelle avec le monde et avec les autres » (Cosnier, 2007 : 20 cité par Ferrão Tavares, 2013 : 96). Les situations sociales, en présentiel, entre des individus s'appuient de prime abord sur les informations qui émanent du corps de l'autre : sensorielles, olfactives, vestimentaires, posturales, etc. La quantité et la qualité des informations font du corps un élément qui « fournit des supports signifiants multimodaux et, conjointement, sert d'instrument à l'élaboration cognitive et affective » (Cosnier, 2003 : 62, *ibid.* : 97). À ce sujet, prenons par exemple les difficultés qu'ont pu éprouver les enseignants qui ont été amenés à faire cours en « visioconférence » pendant le confinement au printemps 2020 ; ou encore le frein que suppose le port du masque dans les cours en présentiel (dans la période post-confinement), le masque ampute une partie de leur visage et a un effet certain sur l'interaction didactique (difficulté d'inférer les messages, de montrer l'empathie aux apprenants, d'exemplifier la prononciation de mots en cours de langues, etc.).

Avec notre corps, nous faisons, entre autres, des gestes. Il y a une gesticulation individuelle, personnelle, propre à chacun qui « facilite l'expression de la chaîne parolière : la mise en corps de la pensée servirait d'intermédiaire nécessaire à la mise en mots » (Cosnier, 2007 : 18, cité par Ferrão Tavares, *ibid.*). Il s'agit par exemple des gestes que nous faisons lorsque nous cherchons nos mots pour exprimer quelque chose, nous savons ce que nous voulons dire mais la chaîne linguistique est quelque peu « rouillée », nos premières actions pour y remédier peuvent être des gestes, qui seraient ici des « déclencheurs » de parole mais ils assureraient

aussi une fonction énonciative ou communicative ; notre interlocuteur, quant à lui, voit et interprète nos gestes, et peut par exemple attendre ou nous aider à la mise en mots. Dans une interaction en langue étrangère, les gestes nous permettent de contextualiser nos propos, de leur attribuer du sens (un geste illustratif par exemple), etc. Cela rejoint les corrélations existantes entre la pensée et le corps¹⁵⁶. Du point de vue singulier, « chaque fois que l'individu pense, c'est la totalité de l'organisation corporelle qui est en jeu... et, on peut dire raisonnablement que la pensée peut être successivement kinesthésique, verbale ou émotionnelle. Si l'organisation kinesthésique est bloquée, l'organisation émotionnelle prédomine » (Watson, 1926, cité par Cosnier, 1986 : 3-4). En situation de communication, il en est de même, elle se réalisera en fonction des transactions sensorielles et interprétatives en jeu ainsi, « si l'énonciateur pense et parle avec son corps, l'énonciataire perçoit et interprète aussi avec le corps » (Cosnier, 2007 : 20, cité par Ferrão Tavares, *ibid.*).

Quelle est la passerelle première entre des individus lambda qui communiquent « oralement¹⁵⁷ » ? Il s'agit du **regard** : c'est visuellement que nous prenons la mesure des informations, que nos échanges sont régulés, c'est le canal par lequel on perçoit et, en retour, on est perçu et c'est lui aussi qui peut nous faire commettre des maladresses culturelles¹⁵⁸. Le regard, selon la classification de Cosnier (1977) appartient aux « synchronisateurs de l'interaction¹⁵⁹ » (cette synchronisation avait été étudiée par Condon et Ogston déjà en 1966 et confirmée par Kendon en 1968, cités par Cosnier, *ibid.*). Cette place privilégiée du regard est également mise en relief par Foerster dans les années 90. Selon elle :

« Orienter le regard vers quelqu'un signifie d'une façon générale qu'on désire attirer l'attention qu'on exprime un intérêt quelconque et ensuite d'une façon précise qu'on cherche à créer, à vérifier, à entretenir ou à terminer un échange verbal » (Foerster, 1990).

Le regard nous permet de maintenir notre attention, il montre également à l'autre que nous accueillons ce qu'il nous dit. À l'inverse, le regard peut véhiculer un désengagement attentionnel ou un désengagement des propos de l'autre. Comme pour le cas de certains gestes, le regard peut également donner des signaux malgré nous. Il y a en effet des regards volontaires et involontaires.

¹⁵⁶ C'est en ce sens que Calbris (2003) parle de « l'ancrage corporel de la pensée [ce qui se reporte sur une conception où] « la cognition est dans son essence même "incarnée" » (Calbris, 2003 : 194, cité par Ferrão Tavares, 2013 : 100).

¹⁵⁷ Nous utilisons des guillemets car ce n'est pas seulement le canal « oral » qui entre en jeu comme nous venons de le voir.

¹⁵⁸ Les difficultés ou ratés de la communication interculturelle liés au regard ou au rôle de la distance interpersonnelle ont été soulignés par Hall dans les années 70.

¹⁵⁹ Définis comme « des éléments pragmatiques essentiels de la stratégie de l'intercommunication » ; l'auteur les classe en « phatiques » c'est-à-dire les éléments qui « assurent le contact, essentiellement sous forme de contact visuel (regard), parfois par contact corporel (main posée sur le bras ou l'épaule de celui à qui on s'adresse) et en régulateurs dont la forme la plus courante est le hochement de tête » (Cosnier, 1977).

Dans la classe, généralement, l'enseignant est en principe au centre des regards ; il est objet du « foyer d'attention visuel » (Goffman, 1987) des étudiants. Son regard est à son tour porté sur l'ensemble du groupe (passant d'un regard adressé à un étudiant et ensuite au groupe, etc.). Le regard est pour l'enseignant un outil essentiel, il est, selon les propos de Foerster « le vecteur non verbal principal de la fonction métacommunicative, un indicateur bien précis pour l'enseignant tant sur le plan du processus d'apprentissage que du processus de communication tout court » (1990 : 88). Le regard est une ressource qui joue dans la gestion interactionnelle de la classe ; son rôle pédagogique est souligné par Ferrão Tavares ainsi :

« les relations interpersonnelles se fondant souvent sur la perception visuelle, le regard est déterminant dans la régulation de la classe, dans le repérage des comportements des uns et des autres, dans l'allocation des tours de parole, dans la cognition et également pour exprimer l'émotion et l'intimité, ce qui est important dans la création du climat de la classe et dans l'intercompréhension » (2013 : 98)

Nous verrons dans la partie IV de notre travail, les usages du regard chez Christelle (chapitre 11), usages qui sont verbalisés précisément par l'observation qu'elle fait du blocage de ce canal de communication (en raison de l'usage qu'elle fait du TBI).

Revenons au « binôme corps-voix » afin de nous intéresser maintenant à la voix.

4.2.2.2. La voix entre « signifier, guider et transmettre »

La voix participe à ce que Cosnier dénomme « la félicité interactionnelle » (1997 : 17) et répond à la question « m'entend-on ? » (*ibid.*) cependant, que l'interlocuteur nous entende ne veut ni dire qu'il nous écoute ni qu'il nous comprenne. Déjà dans les années 70 et 80, les conversationnalistes avaient mis au jour l'importance et le rôle des éléments prosodiques (Sacks *et al.*, 1974 ; Schegloff, 1988 ; Gumperz, 1982). Cette prosodie inclut l'intonation (l'inflexion intonative, ascendante par exemple), les accents, l'intensité, le débit ou encore les pauses. Kerbrat-Orecchioni (1990) signale au sujet du débit, qu'un ralentissement par exemple, peut signifier la fin d'un tour de parole ou encore qu'un affaiblissement du débit peut également indiquer que le locuteur cherche ses mots, que peut-être il hésite. L'intonation peut véhiculer des émotions (la joie, l'enthousiasme, la peur, etc.), elle peut à ce sujet être une ressource, pour le cas des enseignants, pour enrôler les apprenants dans une tâche, c'est le cas par exemple lors d'une transmission de consignes chez Tatiana¹⁶⁰, qui, en fin d'énonciation, d'explicitation et d'exemplification prononce sur un ton enjoué une phrase qui clôt la consigne (« *bon débat, amusez-vous bien* »). Lors de l'EAC¹⁶¹, sa première réaction est la suivante :

Tatiana, EAC : « N'importe quoi ça me fait rire de me voir +++ donc euh dans un premier temps je me marre parce que je ::: je suis toujours dynamique par rapport à

¹⁶⁰ Extrait du corpus Dominguez (2013).

¹⁶¹ Cette modalité l'interpelle et elle décide spontanément de la commenter.

mes/enfin MOI ça/je suis toujours hyper enthousiaste de mes activités donc euh c'est bien c'est bon voilà ça me fait rire ALORS dans un premier temps »

Son commentaire porte sur l'ensemble du passage qu'elle vient de visionner mais nous constatons que l'intonation de sa voix prend une place centrale. Tatiana énonce ensuite les étapes de sa consigne et va revenir en fin de verbalisation sur son attitude :

Tatiana, EAC : « AH et je leur dis après ben pour moi je suis oui oui + sur la FIN parce que je voilà à la fin de ma consigne pour euh lancer :: euh je dis souvent c'est parti on y va allez-y blabla donc j'ai toujours mes petites formules et c'est vrai que ::: moi je rajoute FANTASTIQUE parce que voilà ça me plaît je sais que ça va me plaire de les voir faire ça donc c'est aussi un moyen de EUX ça les fait sourire euh d'ailleurs on le voit là »

L'énergie qu'elle déploie passe par les mots qu'elle utilise mais ce qui véhicule son objectif – indiquer que le moment de leur action est arrivé et les motiver à cette mise au travail – est marqué par son intonation. Cet élément prosodique est accompagné d'une mimique faciale (un sourire) et d'un déplacement dans l'espace (elle passe du devant de la classe à un déplacement vers les apprenants).

De façon générale, la voix¹⁶² est une ressource quotidienne et capitale dans le métier enseignant. Comme le signale Guimbretière (2014 : 27) :

« Le professeur de langue [...] doit utiliser toutes les ressources gestuelles, articulatoires et prosodiques qui sont à sa disposition pour assurer une bonne communication avec les apprenants. Selon le type d'activité auxquelles il se livre et le type de discours qu'il produit, **il se doit de varier son style de parole**¹⁶³, en exagérant dans des proportions bien supérieures à celles qui existent pour toute transmission de savoir en situation endolingue (Guimbretière, 2000) [...] Le discours métalinguistique de l'enseignant doit être suffisamment ritualisé dans ses contours intonatifs pour se détacher de la production linguistique et communicative, et pour ce faire il doit jouer sur **plusieurs registres**. La répétition, la demande d'explication, l'explication, la sollicitation, les procédés de correction, etc. doivent être **soutenus par des réalisations intonatives spécifiques** »

Les liens entre l'intonation et le message véhiculé sont ici mis en avant. Pour le cas de la transmission de consignes, nous avons remarqué dans les extraits filmés (Dominguez, 2013 et ici même) que le moment de transmission de consignes était souvent précédé d'une courte pause et d'un mot à valeur d'introduction (très régulièrement l'adverbe « alors ») avec une intonation montante (nous verrons des exemples en partie III, chapitre 8). La valeur de la pause est soulignée par Duvillard : « [la] rupture du conduit mélodico-rythmique [peut être posée]

¹⁶² Voir à ce sujet la première partie de l'ouvrage de Cadet et Tellier, 2014. Dans cette partie, intitulée « La voix de l'enseignant » différents articles proposent une approche de la voix sous différents angles (du point de vue de la phonétique, de l'orthophonie, etc.) ; des facteurs tels que l'effort vocal et la gestualité prosodique sont, entre autres abordés. Par ailleurs, un pan didactico-pédagogique fait aussi l'objet de propositions. À ce sujet, la voix de l'enseignant est interrogée du point de vue de ses fonctions pédagogiques.

¹⁶³ Nous soulignons.

comme pour placer du contraste. Ainsi, il crée une sorte de surprise ou suspension¹⁶⁴ à l'écoute, il met du relief dans le déroulement de la fluidité de l'oral » (2016 : 100).

D'autres modalités et fonctions de la voix de l'enseignant sont soulignées par Moustapha-Sabeur et Aguilar Rio (2014) qui par exemple ont déterminé les fonctions suivantes « révéler l'attitude voulue¹⁶⁵ » (*ibid.* : 71) et « induire l'action des apprenants¹⁶⁶ » (*ibid.* : 72). Nous pouvons également penser à d'autres fonctions quotidiennes dans la salle de classe auxquelles est associé un certain « comportement vocal [...] en vue d'atteindre des objectifs » (*ibid.*) : répéter, demander une explication ou valider une réponse. Dans ce dernier cas par exemple, un comportement vocal spécifique pour valider peut être mis en œuvre : un simple *oui* ou *d'accord* comportera, en fonction de son intonation, une réponse bien spécifique et connotée (un franc *oui* n'a pas le même sens et le même impact qu'un *oui* allongé ou qu'un *oui* dubitatif).

La voix entre en jeu dans certaines mises en scène de l'enseignant. L'enjouement, l'enthousiasme, l'autorité ou encore la validation, le refus sont autant de *postures* qui sont transmissibles et reconnaissables grâce à cette ressource qui devient une stratégie vocale¹⁶⁷ à des fins aussi bien pédagogiques que didactiques.

Nous adhérons à la conception de Moustapha-Sabeur et Aguilar Rio qui proposent de considérer la voix « comme un outil (savoir-faire) et comme une voie de construction d'une identité enseignante propre (savoir-être) » (2014 : 68). Cet outil est par ailleurs singulier et unique, c'est ce que Cicurel rappelle lorsqu'elle déclare que « les mots sont dits par une personne [...] portés par une voix, une intention et une présence physique » et elle précise que l'enseignement « est, ne l'oublions pas, une forme orale non détachée de la personne qui l'énonce » (Cicurel, 2011a : 6).

S'entendre et se voir faire cours, conscientiser sa voix, prendre conscience de cet outil indispensable dont dispose l'enseignant, sont autant de voies qui contribuent à la prise en compte et la prise en charge réelles de la multimodalité de l'agir professoral par les propres

¹⁶⁴ Le chercheur utilise une métaphore intéressante pour traiter de ce temps de suspension : « Avant l'accentuation, il y a comme une petite suspension, un petit silence, très court, mais très significatif, il vient interpeller le public, comme pour attirer son attention, le mettre en tension. Plus ce petit temps dure, plus la tension sera efficace dans sa capacité à attirer l'attention du groupe. Comme l'archer bande son arc avant de tirer la flèche pour atteindre sa cible, l'orateur crée cette suspension avant de décocher le mot juste qui va toucher son auditoire » (Duvillard, 2016 : 100).

¹⁶⁵ Les auteurs exemplifient la manière dont un enseignant peut, à travers sa voix, décider volontairement de l'attitude qu'il souhaite transmettre (avec telle ou telle intonation). L'exemple choisi par les auteurs montre que l'enseignante en question adopte une « tonalité enjouée » qui serait à entendre comme la réponse à deux exigences : « créer une barrière entre vie privée et vie publique d'une part : créer des conditions favorables selon elle aux apprentissages et participer à rendre le cours agréable d'autre part » (Moustapha-Sabeur et Aguilar Rio, 2014 : 75).

¹⁶⁶ À ce sujet, les auteurs remarquent que les stratégies vocales des enseignants s'appuient par exemple sur l'appréciation qu'ils font de la motivation des apprenants. C'est la raison pour laquelle, ils peuvent adopter leur tonalité : « la variation de l'intonation répond [...] au souci de chaque enseignant de rendre son cours non monotone » (Moustapha-Sabeur et Aguilar Rio, 2014 : 72).

¹⁶⁷ Guimbretière (2000 : 299, citée par Moustapha-Sabeur et Aguilar Rio, 2014 : 69) parle de *stratégie prosodique* qui agit dans le but de faciliter l'apprentissage.

enseignants. En outre, ces chemins contribuent à dépasser l'image symboliquement proposée par Cadet et Tellier (au sujet de la très faible présence du traitement du corps et de la voix dans la formation initiale) : « tout porte à croire que la "fée pédagogique" (Tagliante, 1994 : 63) s'est penchée sur le berceau du futur enseignant et lui a transmis le don d'utiliser sa voix et ses gestes à bon escient » (2014 : 7).

4.2.3. Focus sur la multimodalité enseignante

« Lorsque vous percevez une conduite langagière, vous percevez celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont vous êtes équipés. Autrement dit, non seulement vous reconnaissez les mots prononcés, mais vous les entendez avec leur musique (ce qu'on appelle la prosodie), et vous percevez en même temps les gestes, les mimiques, les regards... l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur » (Colletta, 2004 : 15).

Cette citation de Colletta résonne particulièrement dans le métier enseignant. Dans la classe, l'enseignant se sert de son corps et de sa voix pour communiquer, transmettre, interagir, gérer, diriger, etc. De par son « rôle interactionnel d'enseignant¹⁶⁸ » (Cicurel, 2011a : 28), il lui revient – et c'est ce qu'attendent les apprenants – de guider et d'accompagner les apprentissages. L'enseignant entre et se meut en classe de la même manière que le fait un comédien sur scène, son « succès » dépendra en très grande partie du maniement qu'il fera de ses ressources multimodales.

Ferrão Tavares¹⁶⁹ expose très justement, à notre sens, la multimodalité de l'enseignant :

« [...] centrée sur l'enseignant et les apprenants comme un processus qui semble lié à la pensée (dimension cognitive) **mis-en corps**¹⁷⁰ et **mis-en-geste** (dimension physiologique et relationnelle ou empathique) et **mis-en-mots** (dimension pragmatique-linguistique), plutôt qu'un simple dispositif communicatif ou qu'un support plurisémiotique » (2013 : 95).

Ce qui sous-tend cette définition est le but de ce processus à savoir des **objectifs didactico-pédagogiques**. C'est la nature du contexte (la classe) où agit un enseignant qui « est » la ressource dont il exploitera les potentialités dans un but d'enseignement-apprentissage. La particularité du contexte fait que cette multimodalité est un processus communicatif et cognitif *en continuum* : la mise en corps, en geste et en mots se réalise entre les participants, par les participants et pour les participants qui interagissent et s'interprètent mutuellement. En d'autres termes, la multimodalité s'actualise du fait de sa « didacticité » (Moirand, 1993). Tel ou tel choix dans la palette potentielle du binôme « corps-voix » est réalisé en fonction des objectifs

¹⁶⁸ Ce qui rejoint selon les termes de l'École de Palo Alto (citée par Cicurel, 2011a : 28) la « place haute » de l'enseignant dans l'interaction didactique.

¹⁶⁹ La chercheuse a consacré une grande partie de ces travaux à la multimodalité de l'enseignant et ce, dès les années 80 ; elle est d'ailleurs peu représentée dans la sphère francophone.

¹⁷⁰ Nous soulignons.

d'enseignement-apprentissage. Ferrão Tavares illustre ces choix dans l'exemple suivant : « un acte d'apport d'information ou de consigne entraîne généralement une position statique de l'enseignant dans l'espace symbolique (le bureau et le tableau sont des objets symboliques de pouvoir, même sous format digital), le regard fixe¹⁷¹ et un changement de ton de voix » (Ferrão Tavares, 2013 : 98). Dans cet exemple des choix liés à l'espace, au regard et à la voix répondent aux intentions de l'enseignant : être visible et audible par tous pour favoriser et accompagner son objectif.

Cadet et Tellier proposent une catégorisation des **gestes enseignants** en fonction de leur **rôle pédagogique**, ces gestes sont « constitués d'un ensemble de manifestations non verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal » (2007 : 7). Les gestes proposés par les chercheuses sont les suivants :

- « – Les gestes de transmission : aider l'apprenant à comprendre, donner du sens.
- Les gestes de gestion : gérer les activités et les interactions de classe.
- Les gestes d'évaluation : corriger, encourager, évaluer » (*ibid.*).

Rivière (2006), quant à elle, associe des fonctions à certains gestes utilisés lors de la passation de consigne. Ainsi, par exemple, les gestes coverbaux couplés au discours peuvent « orienter l'attention des apprenants vers la matérialité typographique ou typo-dispositionnelle des activités et [...] désigner les actions qu'ils ont à réaliser à partir d'elle » (2006 : 415). Il s'agit par exemple des gestes qui peuvent pointer un endroit précis sur une feuille d'activités pour guider les apprenants ou de ceux utilisés pour signaler une image d'un manuel sur laquelle porte l'activité. Pour la plupart, les gestes qui viennent se greffer aux consignes ont une fonction référentielle¹⁷². Ainsi, nombreux sont les gestes qui amènent une « manipulation physique d'objets ou d'artefacts cognitifs (manuel, tableau, synoptique d'une notion grammaticale, case, trous à remplir, phrases » (*ibid.* : 416). À cet égard, dans l'activité de prescription, le geste « s'attache [...] à montrer, désigner, situer ou même expliciter des éléments de l'activité didactique future ou en cours » (*ibid.*). Ce sont ici quelques exemples possibles d'éléments corporels signifiants que l'enseignant peut utiliser en classe de langue.

L'utilisation de présentations de type diaporamas numériques a un impact sur la liberté corporelle et l'interaction. Cette contrainte matérielle est mise en évidence dans cet exemple de Ferrão Tavares :

¹⁷¹ Ferrão Tavares souligne que le regard a ici un « rôle interactif et cognitif » (2013 : 98).

¹⁷² Colletta (2005) distingue pour les gestes coverbaux (gestes communicatifs qui accompagnent le verbal et qui sont signifiants), quatre fonctions : **une fonction référentielle** [*nous soulignons*] (lorsque les gestes coverbaux participent à la construction du sens), **une fonction expressive** (quand les gestes coverbaux permettent au locuteur de cadrer son activité énonciative - gestes, mimiques, etc.-), **une fonction de structuration** (pour le cas où les gestes coverbaux servent à la mise en relief des unités de paroles et à la démarcation des unités de parole) et une **fonction interactive** (lorsque les gestes coverbaux permettent la régulation et la synchronisation des activités de parole).

« la gestualité est modifier [...] au lieu de gestes illustratifs, [les utilisateurs¹⁷³] réalisent des actions – par exemple, le déplacement des mains sur le clavier. Or, comme non seulement le processus cognitif est modifié, la mise en geste qui conduirait à la mise en pensée par la convocation de la mémoire lexicale est troublée par le geste fonctionnel. D'autre part, l'anticipation cognitive que le geste devrait produire chez les partenaires est perturbée par l'action » (2013 : 115).

Cela est en lien avec le phénomène « d'échoïsation » (Cosnier, 2007) selon lequel « l'activité corporelle du parleur s'offre à échoïsation corporelle de l'écouteur et facilite par ce système d'induction corporelle l'empathie de l'écouteur » (Cosnier, 2007 : 19, cité par Ferrão Tavares, 2013 : 97). Ferrão Tavares ajoute (pour l'exemple ci-dessus) que :

« Les phénomènes d'échoïsation sont ainsi perturbés sur le plan cognitif et sur le plan relationnel et empathique, ce qui expliquent possiblement le désintérêt du public vis-à-vis de certaines présentations multimédia qui, par ailleurs, connaissent un emploi abusif dans des conditions de non multimodalité.¹⁷⁴ »

L'exemple permet d'illustrer que les contraintes sur le corps peuvent avoir un effet sur la transmission. Cependant, en dehors de ces moments où l'enseignant peut être sujet à des contraintes matérielles qui viendraient limiter son corps-ressource, généralement il en dispose. Foerster (1990 : 80) parle de cette disponibilité « de la liberté corporelle de s'asseoir derrière ou sur son bureau de rester debout, de se déplacer dans la salle », cette liberté est ainsi celle de disposer de son corps, ce qui peut se manifester dans ses déplacements (pour suivre le déroulement d'une activité par exemple), ses gestes (pour illustrer un mot, pour donner la parole ou tout simplement pour s'aider à la production orale, à la mise en harmonie avec sa pensée et ses dires), son regard (pour s'adresser à un apprenant, pour vérifier l'application d'une consigne donnée), etc. Nous verrons dans la partie IV du présent travail dans quelle mesure le manque de liberté corporelle exerce une influence sur l'agir professoral d'une des enseignantes.

Même lorsque l'enseignant se tait ou reste immobile « le corps de l'enseignant ne cesse de communiquer, tous [ses] comportements manifestes, conscients ou inconscients ont valeur de message et les élèves sont sensibles à tous ces signes et indices : leurs conduites en classe sont directement liées à la perception qu'ils ont de ces messages » (Moulin, 2004 : 143). Cela est d'autant plus manifeste dans les cours de langue car, dans ce contexte exolingue, l'apprenant s'appuiera – surtout en début d'apprentissage – sur des données visuelles ou sonores qui lui permettront de compenser ses lacunes lexicales ou syntaxiques.

La **disponibilité visuelle du corps enseignant** est très prégnante et signifiante lors de la distribution de consignes. En effet, l'engagement cognitif, relationnel et praxéologique (Rivière,

¹⁷³ Dans son exemple, les conférenciers.

¹⁷⁴ Nous pouvons toutefois émettre une réserve ou plutôt une précision : les télécommandes permettent tout de même d'avoir une certaine liberté de mouvement et donc une certaine liberté multimodale.

2006) associé à cette activité est étroitement lié à la gestion multimodale : l'enseignant doit être vu et entendu pour que l'attention demandée et les objectifs visés puissent être mis en pratique efficacement.

Ces différentes réflexions sur l'usage des ressources multimodales par l'enseignant sont à mettre en écho avec ce que Moulin expose :

« Lorsqu'un enseignant ne réussit pas dans sa classe, on met en cause la pertinence du contenu de son enseignement et la qualité de sa parole censée véhiculer tous les éléments nécessaires à l'acquisition du savoir visé et les ingrédients d'une relation efficace avec le groupe d'élèves. Il nous semble que la qualité de cette relation se joue aussi et surtout ailleurs, dans des **comportements jugés habituellement comme des comportements mineurs et apparemment marginaux**¹⁷⁵ : les comportements non-verbaux » (2004 : 144).

L'idée n'est pas de chercher des raisons autres que les contenus mais de considérer l'ensemble des comportements professoraux comme signifiants. C'est en ce sens que, par exemple, les auteurs de l'ouvrage « *Le corps et la voix de l'enseignant : entre théorie et pratique* »¹⁷⁶ envisagent le binôme corps-voix. Les pistes et réflexions proposées permettent aux enseignants, formateurs et futurs enseignants de prendre la mesure mais aussi de prendre conscience de l'importance de notre « profil prosodique » (Guimbretière, 2000, 2014) et de notre « profil gestuel » (Tellier, 2006, 2014), non pas pour en prescrire l'usage mais pour en user à bon escient. Nous nous inscrivons dans cette lignée, en abordant la transmission et la gestion de consignes dans leur globalité, c'est-à-dire dans leur multimodalité. Nous portons ainsi, dans notre recherche, une attention à **l'orchestration enseignante**¹⁷⁷ de l'activité de prescription, afin de dégager les paramètres multimodaux à l'œuvre dans cette pratique. Pour l'heure, nous émettons l'hypothèse selon laquelle, ce que nous appelons, la « passerelle du regard » joue un rôle capital dans la transmission et gestion de consignes : parce que l'attention des apprenants doit être retenue (les apprenants doivent pouvoir voir l'enseignant mais aussi les éventuels documents ou informations écrites ou affichées au tableau, à l'écran), parce que des indices de difficultés dans la réception des consignes par les apprenants peuvent être repérées à travers le regard et la mimique des apprenants et parce que la gestion (par l'enseignant) qui suit la transmission de la consigne nous semble essentiellement véhiculé par le regard. Pour reprendre Moulin (ci-dessus), cette ressource ne serait donc pas un comportement mineur mais clé.

¹⁷⁵ Nous soulignons.

¹⁷⁶ Marion Tellier et Lucile Cadet (dir.), 2014.

¹⁷⁷ Nous nous inspirons ici des propos de Ferrão Tavares. L'auteure déclare s'inscrire dans la lignée des « études qui s'intéressent à la multimodalité d'un point de vue « orchestral » pour reprendre la métaphore d'A. Sheflen (in Winkin, 1981) » (Ferrão Tavares, 2013 : 96). Nous ajoutons que cette « orchestration » doit s'entendre aussi du point de vue des apprenants car tous – enseignant et apprenants – influencent le déroulement de la « pièce musicale » (si nous suivons la métaphore suscitée) d'un cours de langue.

4.2.4. Discussion : entre accélérateurs et freins

« En déplaçant leur centre d'intérêt de l'étude des interactions langagières en classe et en réorientant leur attention de manière plus holiste sur l'entièreté de "ce qui se passe en classe", les recherches se réclamant du paradigme de la multimodalité ont, en effet, ouvert la possibilité d'approcher les situations d'enseignement/apprentissage de manière plus "écologique", en prenant en compte, par exemple, le rôle que peut jouer dans la focalisation de l'attention ou les mécanismes d'explicitations des objets de savoir, l'environnement matériel (ex. outils, instruments, objets, documents, etc.) ou les conduites corporelles (ex. gestes, regards, déplacements dans l'espace, etc.) » (De Saint-Georges, 2008 : 120).

La considération de l'orchestration du binôme corps-voix, sa prise en compte dans les recherches est aujourd'hui une réalité. Des voix soutiennent et encouragent les recherches sur la multimodalité dans les contextes d'enseignement-apprentissage (voir ci-après) cependant, du moins dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, en contexte francophone, nous nous interrogeons sur une présence encore limitée (voir toutefois Tellier, 2006 ; Azaoui, 2014 ; Denizci, 2015¹⁷⁸). Quelles pourraient en être les raisons ? Nous proposons quelques réponses, non exhaustives, qui se veulent être une sorte de cadre réflexif ; il nous permet par ailleurs de poser les intentions et orientations que nous menons dans le cadre de notre recherche.

4.2.4.1. Importance avérée de la prise en compte de la multimodalité mais...

Dès les années 80, des chercheurs soulignent les lacunes associées au fait de ne pas prendre en compte toutes les composantes de la communication et l'interaction didactique. Cicurel expose ces lacunes en ces termes :

« Toutefois, nous ne sommes jamais que des observateurs [...] ou même seulement des lecteurs de transcriptions écrites, c'est-à-dire que l'analyse des interactions verbales est fatalement incomplète car on sait l'importance de la voix, du geste, du regard dans la communication orale » (Cicurel, 1985 : 5-6).

Les « oubliés » sont le corps et la voix de l'enseignant. C'est également le constat effectué par Moulin qui se donne comme objectif de s'intéresser à « l'importance du langage corporel et de ces signes verbaux émis par l'enseignant dans la classe, langage non linguistique qui [lui] semble être une condition essentielle l'efficacité du discours didactique » (Moulin, 2004 : 144). Moulin met en avant que ce que communique l'enseignant n'est pas qu'une question de parole :

« Au-delà de l'émission vocale du contenu de la leçon, **le corps de l'enseignant émet en permanence un autre message**¹⁷⁹, plus ou moins conscient, plus ou moins maîtrisé

¹⁷⁸ L'intérêt pour l'enseignant de langue dans le cadre d'enseignement à distance (par ordinateur) commence aussi à être représenté (entre autres, voir Cosnier et Develotte, 2011 ; Guichon, 2013).

¹⁷⁹ Nous soulignons.

qui crédite ou discrédite son propos didactique et qui exprime la qualité de sa relation au groupe de ses élèves : son intérêt pour eux, sa sérénité ou son enthousiasme, ses appréhensions, son angoisse ou son manque de confiance » (*ibid.*).

La prise en compte globale de cette communication didactique est d'autant plus importante du fait de cette communication « malgré lui » que peut faire l'enseignant. Ces constats sont appuyés par De Saint-Georges, la chercheuse souligne la lacune dont nous venons de traiter : « pour comprendre les situations d'enseignement-apprentissage, l'analyse seule des échanges verbaux est loin d'être suffisante » (2008 : 119).

Les études sur la multimodalité enseignante permettent aujourd'hui de commencer à construire une intelligibilité de l'agir professoral plus holistique. Tellier nous renseigne sur une certaine tendance des études actuelles qui « se focalisent en général soit sur la description des gestes utilisés, notamment lors de l'explication lexicale, soit sur les fonctions pédagogiques de ces gestes en montrant comment ils participent à l'agir professoral » (Tellier, 2016 : 1). Nous retrouvons cependant les recherches d'Azaoui (2014) qui, elles, envisagent l'interrelation des gestes, mimiques, regard, etc., et qui embrassent ainsi la multimodalité sous tous ses aspects. L'importance de la prise en compte de la multimodalité n'est plus à démontrer. Ce constat et les recherches qui vont en ce sens permettent de soutenir le dépassement du *tout linguistique* que Plazaola Giger exprimait en ces termes : « échapper à la thèse (indéfendable) : ce qui n'est pas dit n'est rien » (2007 : 40). Mais alors, pourquoi les recherches sur multimodalité enseignante sont-elles encore mineures ?

4.2.4.2. ... des difficultés

Si les approches multimodales existent dans le panorama scientifique, elles sont plutôt récentes en sciences humaines et sociales. D'un point de vue méthodologique, plusieurs difficultés peuvent être énoncées, celles-ci pourraient-elles être à l'origine de la lente émergence des recherches prenant en compte la globalité de la communication ?

La prise sur la multimodalité est réelle, nous pouvons en effet la filmer et en recueillir l'émergence *in vivo*. Nous avons affaire à des observables (des gestes, des mimiques, des déplacements, etc. accompagnés ou non de parole). D'un point de vue épistémologique, les études des gestualistes permettent aujourd'hui à la recherche de pouvoir catégoriser ces observables. Les catégorisations existantes au sujet de la multimodalité sont alors des facteurs qui peuvent en faciliter l'étude. Cependant, certaines difficultés semblent exister et persister. Bien qu'il s'agisse d'un observable, le puzzle interactionnel qui émerge dans la salle de classe ne rend pas facile la tâche d'analyse car « constamment imbriqués, leurs signaux respectifs [de l'enseignant et des apprenants] se complètent ou se contredisent, apparaissant simultanément ou successivement et même quand les interlocuteurs se taisent, le "non-verbal" continue de

parler » (Foerster, 1990 : 72). Cette « complexité empirique » (De Saint-Georges, 2008 : 125) peut constituer un frein à tout projet s'aventurant dans la voie de l'étude multimodale¹⁸⁰ : comment rendre compte de cette « danse des interlocuteurs » (Cosnier, 1996 : 131) où s'enchaînent, s'entremêlent et s'influencent la voix, les gestes, les regards et les mimiques ? Le chercheur devant ces données est en quelque sorte, si nous reprenons l'image de Moulin « analphabète¹⁸¹ » (2004 : 144). Comment rendre compte de « facteurs quasi-permanents » (*ibid.*) – comme par exemple des gestes, des déplacements – et d'autres plus ponctuels ? Dans la chaîne multimodale d'une classe, les éléments multimodaux sont très nombreux, peut-on tous les traiter ? Si des choix peuvent être effectués (des découpages par exemple), sur quels critères peuvent-ils être réalisés ?

Nous nous demandons si cibler une pratique enseignante spécifique pourrait faciliter la tâche. Un exemple issu de l'analyse interactionnelle (analyse linguistique) nous permet d'établir une comparaison qui illustre nos propos. Bigot (2002) a étudié les interactions en cours de langue et plus précisément au début d'une classe ; dans ce cas, son unité d'analyse (son découpage) correspond aux premiers « moments interactionnels ». Dans notre cas, les vidéos de cours que nous traitons sont pré-découpées avant les EAC, tous les extraits portent alors sur des moments de transmission et gestion de consignes : ce sont, en ce sens, nos unités d'analyse et c'est sur celles-ci que portent les verbalisations des enseignants. Le flux a traité est donc allégé de par le choix de la pratique enseignante choisie et l'objet de notre recherche.

Par ailleurs, nous pensons que si les travaux sur l'analyse interactionnelle, d'un point de vue linguistique, permettent de disposer d'un grain fin du discours enseignant¹⁸², les études multimodales peuvent elles aussi être à même de dessiner au fur et à mesure un même grain fin. Resserrer l'étude à des unités d'analyse plus précises, sur une pratique enseignante concrète par exemple, faciliterait-il les études ? Cet allègement permettrait-il également de faciliter le travail de codage et d'analyse en groupe (comme le font certains chercheurs qui travaillent sur les mêmes données et comparent et affinent leur codage¹⁸³) ?

¹⁸⁰ La confrontation à des données multimodales supposent de se pencher sur la question du traitement des données (qui implique des choix de logiciels, nous y revenons plus bas) et des choix à opérer dans les données (faut-il traiter tous les phénomènes ? Comment traduire leurs liens ?, etc.).

¹⁸¹ Il l'est moins en 2020 qu'en 2004.

¹⁸² Nous pensons par exemple aux discours métalangagiers (Cicurel, 1985), aux mécanismes de reformulation (Causa, 1996). Par ailleurs, Bigot rappelle au sujet des recherches sur les discours et les interactions en classe que « L'analyse linguistique d'interactions enregistrées en classe de langue a permis, notamment avec, au départ, les outils de l'analyse du discours et de la linguistique interactionnelle, de décrire et de mieux comprendre ce type de discours en interaction » (2016 : 6).

¹⁸³ Voir par exemple dans Cadet et Tellier (2014) les intercodes utilisés par des chercheurs (ce qui amène à des concertations et validations des types de codes utilisés). Tellier, Azaoui et Saubesty (2012) proposent une description d'une méthodologie de segmentation et d'annotation des gestes coverbaux ; l'article permet de souligner le travail pointu de coordination entre les chercheurs qui annotent un même corpus de données.

Il ne faut pas négliger, en dehors de ces aspects méthodologiques, des contraintes technologiques et temporelles. Transcrire, coder et annoter la multimodalité demande de choisir, de s'approprier et d'utiliser des logiciels (tels que ELAN¹⁸⁴, NVivo¹⁸⁵, SONAL¹⁸⁶, etc.) ; il est donc nécessaire pour la plupart des chercheurs de suivre une formation ou de réaliser une autoformation, de développer de nouvelles compétences, de transposer ces acquis dans des publications qui soient accessibles au public lecteur. Ces nouvelles modalités de travail sont chronophages.

Ces différents aspects¹⁸⁷ peuvent alors être des freins et pourraient expliquer la lente germination des recherches ou tout simplement certaines réticences qui, elles, ne seront publiquement probablement pas manifestées.

Foerster prônait à la fin des années 90 des recherches s'intéressant aux « éléments non-verbaux » de la communication en soulignant la visée de celles-ci et les possibles apports :

« Il n'est certainement ni possible, ni souhaitable de donner un quelconque modèle de "bonne" communication non-verbale. Mais il est probable qu'une meilleure connaissance de celle-ci, une perception plus pertinente du rôle fondamental qu'elle joue dans l'interaction peut produire quelques changements positifs pour les protagonistes en scène, donc en l'occurrence l'apprenant et l'enseignant » (Foerster, 1990 : 72)

Percer la multimodalité contribue à la construction d'un chemin inachevé, loin s'en faut, d'un objectif commun : l'intelligibilité de l'action humaine et dans notre cas, de l'agir professoral. S'intéresser à l'agir prescriptif, en ayant en ligne de mire la richesse du matériau multimodal, nous permet d'essayer de tendre vers une certaine « intelligibilité multimodale ». Ce qui nous amène aux questions suivantes :

- Quelle intelligence multimodale pouvons-nous dégager de nos observations ? Ce qui recouvre : à quelles modalités, l'enseignant recourt-il pour « agir » en « prescripteur » ?
- Comment dépasser notre rôle « d'analphabète » face à ce matériau varié et imbriqué dans l'action ?

¹⁸⁴ ELAN est un logiciel d'annotation de fichiers audio et vidéo développé par Max Planck (aux Pays-Bas). De notre point de vue, sa prise en main pour l'établissement des entrées pour codage est assez complexe (pour les néophytes).

¹⁸⁵ Nvivo est un logiciel qui permet d'établir des codages (des catégories), une de ses particularités est le fait que « la logique de codage [...] se rapproche de la logique de thématization papier-crayon » (Descheneaux et Bourdon, 2005 : 32).

¹⁸⁶ SONAL est un logiciel développé par Alex Alber (en France). Dans SONAL « le texte vient se superposer à la bande sonore, et non plus s'y substituer » (Alber, 2010). Il permet également d'utiliser des « codes couleurs » ce qui peut conférer à ce logiciel un côté plus « ergonomique ». Un élément non négligeable est le fait de disposer d'une plateforme avec tous les guides en français et la possibilité de communiquer avec les concepteurs.

¹⁸⁷ Associées également à des questions de validation des annotations que peut se poser le chercheur dans son activité d'analyse, Tellier en souligne certaines : « Quiconque s'est penché sur l'annotation (qu'elle soit gestuelle, prosodique ou discursive) a pu constater le caractère subjectif d'un tel travail. Les questionnements, les doutes envahissent fatalement le chercheur face à ses données. Ai-je toujours été régulier/ère dans mes annotations ? Une autre personne aurait-elle annoté comme moi ? Quelle est la fiabilité du traitement de mon corpus sur lequel va reposer toute mon analyse ? » (2014 : 18).

- Dans quelle mesure l'intelligibilité peut-elle se « reconstruire » ¹⁸⁸?
- Peut-elle, en partie, être conscientisée par un dispositif réflexif ou du moins y participer ?
- Comment rendre compte de ces différents aspects sur le plan méthodologique ?
- Comment l'enseignant use-t-il de sa palette multimodale pour *orchestrer* ?

L'étude de la multimodalité ressemble à une sorte d'utopie, malgré cela, nous tenterons, en nous appuyant sur les questions signalées, de traiter de l'agir professoral dans son ensemble.

¹⁸⁸ Ou comment rendre compte de la « rhétorique multimodale » ? (Kress *et al.*, 2001, repris par De Saint-Georges, 2008 : 124-125). Comme le souligne De Saint-Georges, la multimodalité de la communication implique [la] combinaison (et non [une] simple alternance [des] ressources » (*ibid.* : 125). L'auteure insiste, à juste titre, que nous n'avons pas affaire à des « ressources à disposition [qui seraient] un répertoire stable de significations données une fois pour toutes » (*ibid.* : 126).

Synthèse du chapitre 2

Comprendre l'agir professoral

Dans ce chapitre, nous nous sommes appuyée sur la métaphore du « **palimpseste professionnel** » pour nous référer à ce qu'est l'agir professoral. Ce dernier est constitué de différentes strates, certaines plus accessibles que d'autres (les motifs de l'action restent souvent cachés à l'observateur externe). Se donner comme entreprise de mettre au jour ces strates, autrement dit les éléments constitutifs de *l'agir professoral*, s'inscrit dans une évolution intellectuelle et scientifique qui touche entre autres à l'intérêt et à la place accordés à la « **pensée enseignante** » (Tochon, 2000). Nous avons souligné que ce tournant est intrinsèquement lié à la **valeur du singulier**. L'enseignant a ses propres raisons d'agir, ses propres expériences, son propre répertoire didactique ; ce bagage est en mouvement dans sa pratique quotidienne et ne cesse d'évoluer au travers de ce « **vécu expérientiel** » (Woods et Knoerr, 2014).

Nous avons par ailleurs considéré les notions de « **genre professionnel** » et « de **style professionnel** » (Clot et Faïta, 2000) respectivement entendus comme un certain stock commun et connu d'un groupe professionnel et comme l'activité personnelle en situation. Dans notre thèse, nous nous interrogeons sur la possibilité de dégager un style prescriptif chez les enseignantes, ce qui participe à notre objectif de rendre lisible ledit palimpseste professionnel. Pour retracer les contours de l'agir professoral (Cicurel, 2011), nous avons exposé d'une part les *observables* du discours (schémas discursifs) et d'autre part les observables multimodaux (gestes, regard, etc.). La communication didactico-pédagogique étant multimodale, nous avons posé le **binôme corps-voix** comme un vecteur et une ressource de la pratique enseignante. Nous avons mis en évidence l'interdépendance de la « mise-en-corps » et de la « mise-en-mots » (Ferrão Tavares, 2013) de l'enseignant tout en posant le **regard** comme une ressource-clé (4.2.2.1.) dans l'orchestration du vif de l'action, avec les apprenants.

Enfin, nous nous sommes interrogée sur la lente émergence des recherches sur la multimodalité enseignante. S'agirait-il de difficultés liées à l'imbrication fréquente des différentes ressources sémiotiques qui rendent la tâche d'analyse complexe ? De difficultés liées au maniement des logiciels d'analyse ?

Pour finir, ajoutons que ce chapitre participe à la clarification d'une des lignes directrices de notre recherche : *aller vers le singulier*. Ce qui se traduit dans la volonté de donner voix à la singularité des enseignants en allant à la rencontre de leur rapport à une pratique professorale précise : l'agir prescriptif. Nous allons à présent préciser cet agir prescriptif.

Chapitre 3

L'agir prescriptif enseignant entre planification et transmission

Il n'y a pas de cours sans consignes. Les consignes sont une condition *sine qua non* pour que l'enseignement-apprentissage puisse avoir lieu. Si nous forçons le trait et nous prenons le cas d'un cours magistral¹⁸⁹, des consignes implicites sont tout de même présentes : garder le silence, écouter l'enseignant, prendre des notes ou encore réviser les cours en vue de l'examen. Les consignes participent à l'organisation des enseignements, aux apprentissages et à la communication dans la classe.

Dans ce chapitre, nous allons traiter de **l'agir prescriptif**, c'est-à-dire des actions que mènent l'enseignant lors de l'étape de planification des cours et dans la classe ; actions qui ont trait à la création de consignes (étroitement en lien avec la création d'activités) et à la transmission et gestion de consignes.

Au moment de leur transmission, les consignes peuvent être lues, reformulées, énoncées par l'enseignant. La transmission de consignes est accompagnée d'une gestion interactionnelle qui impliquent l'enseignant et les apprenants : des procédés de (ré)ajustement, de négociation peuvent opérer du fait de la situation de communication inédite.

Si l'agir prescriptif se déploie en consignes de différentes natures (écrites, orales), sous différents formats (au tableau, sur des photocopies, etc.), il s'actualise dans la transmission et gestion de consignes. Cette actualisation appelle des ajustements et met en jeu le corps et la voix des interactants (la communication multimodale est également en jeu).

Dans ce chapitre, nous tentons de proposer l'appareillage notionnel et typologique des consignes. Pour ce faire, nous mettons en dialogue des éléments issus de la théorie mais aussi issus du terrain (de notre formation, des données issues de nos recherches, de notre expérience d'enseignante et de didacticienne).

Pour ce qui est de l'organisation, nous abordons, dans un premier temps, quelques perspectives d'analyse du discours de consignes, ce qui nous permettra de soulever certains enjeux de la consigne. Dans un deuxième temps, nous proposerons différentes facettes de la consigne. Ce traitement s'articulera autour de caractéristiques didactiques, formelles et fonctionnelles. Dans un troisième temps, nous poserons certaines des relations entre les consignes et les apprenants. Enfin, dans un quatrième temps, nous nous concentrerons sur l'agir prescriptif enseignant pour

¹⁸⁹ Durant lequel l'enseignant fait un exposé sans jamais donner aux apprenants de tâches à effectuer.

traiter d'abord son versant planifié et ensuite son versant émergent. Ce quatrième temps permettra de mettre en évidence la pluri-sémiotique de l'agir prescriptif, l'exigence pluri-focale de l'enseignant et l'activité pluri-attentionnelle de l'enseignant et des apprenants.

1. Quelques perspectives d'analyse des *discours d'incitation à l'action*¹⁹⁰

Traiter des études relatives aux consignes suppose d'en dégager les angles d'approche possibles. Les consignes peuvent être appréhendées, entre autres, du point de vue de leur matérialité discursive ou encore du point de vue des processus cognitifs qu'elles appellent.

Du point de vue des **sciences du langage**, des études¹⁹¹ ont été réalisées afin de voir si, comme pour les genres de la narration, de la description et de l'explication, des régularités linguistiques pouvaient également être dégagées pour les textes à consignes ou textes procéduraux¹⁹². Les travaux d'Adam (1987, 1992, 2001) tentent d'en proposer une catégorisation. Si l'auteur soulève la difficulté de ce projet, il propose en 2001 les caractéristiques qu'il a réussi à dégager ; il signale alors des « régularités compositionnelles » (2001a : 21) ainsi qu'une homogénéité sémantique et micro-linguistique. Malgré cela, rien ne permet de pouvoir proposer une catégorisation étanche. Cela vient du fait que, bien que des ressemblances soient clairement repérables, le nombre de différences est également fort (Adam, 2011 : 227). Face à ces difficultés, la proposition de l'auteur est alors de parler « d'airs de famille » (2001a : 10) qui se manifestent par exemple par :

« [...] la présence massive de prédicats actionnels : de l'interdiction d'agir (« Défense de fumer ») à l'injonction d'agir de façon procédurale (« Sonnez et entrez »), en passant par la représentation d'actions successives et de protocoles d'actions [...]. [Par ailleurs] ces textes comportent beaucoup d'organiseurs et d'adverbes temporels (précisant la succession et/ou la durée des opérations ou sous-opérations) ainsi que d'organiseurs et d'adverbes locatifs » (Adam, 2011 : 227).

Adam affine ensuite son appellation et propose de regrouper ce genre de discours sous « genre d'incitation à l'action » (*ibid.* : 233). L'auteur en précise le rôle ainsi :

« Dans tous les cas, il s'agit de **faire-faire**¹⁹³ quelque chose à quelqu'un, de l'y inciter plus ou moins fortement, de lui **garantir la vérité des informations** fournies et, autre aspect du contrat implicite qui lie les interactants, de lui garantir, que s'il se conforme aux consignes-instructions, **s'il respecte les procédures indiquées, il parviendra au but visé** » (Adam, 2001b : 26).

¹⁹⁰ Nous reprenons ici l'expression proposée par Jean-Michel Adam (2001 : 19).

¹⁹¹ Voir à ce sujet les éditions de l'année 2001 des revues *Langages*, 141 et *Pratiques*, 11/112 qui s'intéressent aux textes procéduraux.

¹⁹² Nous avons remarqué à ce titre, un certain flottement terminologique entre les appellations « textes procéduraux » et « genres procéduraux » qui semblent se côtoyer dans la littérature.

¹⁹³ Nous soulignons.

Ce ne sont plus ici des propriétés langagières dont il est question mais du **rôle** de ces discours : profondément marqués par l'action (demander de faire) et par la relation qui s'établit entre la personne qui reçoit ces discours et celle qui les produit. Cette relation serait de l'ordre de la confiance étant donné que le récepteur ne devrait pas, en principe, remettre en cause ce qui lui est demandé (sans cela, l'engagement dans l'action ne peut effectivement pas se faire).

Du point de vue des **sciences cognitives**, les travaux de Heurley (2001) et Ganier et Heurley (2003) sont instructifs pour comprendre les processus cognitifs enclenchés par les récepteurs de consignes, récepteurs qui ont trait au décodage desdites consignes et à leur exécution.

Ganier et Heurley (2003) nous renseignent sur l'étude¹⁹⁴ de Wright et Wilcox (1978) qui serait « une des premières études à avoir tenté d'identifier les sous-processus impliqués lors de la lecture et de l'exécution d'une consigne écrite » (*ibid.* : 120). Il en ressort trois temps : « la lecture de l'instruction, l'intégration des informations et la planification de l'action et l'exécution de l'action » (*ibid.*).

Dans son approche du fonctionnement des textes procéduraux, Heurley souligne tout d'abord qu'il s'agit d'une activité sociale « orientée vers un but » (2001b : 64). Selon l'auteur, cette activité met en jeu un processus qui implique deux pôles, le pôle « conception-rédaction » et le pôle « utilisation » ; les deux étant « reliés par des ponts à la fois physiques et cognitifs » (*ibid.*). Ensuite, Heurley s'intéresse aux procédures que met en place le pôle utilisation et souligne trois phases à savoir « une phase cognitive, une phase associative et une phase autonome¹⁹⁵ » (*ibid.* : 71). La première repose sur la lecture et la compréhension (des processus de décodage du texte) et serait une condition *sine qua non* pour que la réalisation des deux autres phases ait lieu. Pour Heurley, il s'agit de considérer que les actions du récepteur (du pôle utilisation) s'ajustent à la logique suivante : « CONDITION-ACTION ou SI... ALORS » (*ibid.*). L'auteur entrevoit dans sa formulation que si la condition de l'action procédurale est remplie (l'acteur effectue l'action demandée) alors l'action-but qui y est associée peut avoir lieu (le but de la consigne étant atteint).

¹⁹⁴ Les auteurs observent les façons de faire des individus à qui l'on demande d'exécuter la consigne écrite suivante : *Dessinez un cercle au-dessus d'un carré*. Wright et Wilcox ont observé que les participants « interrompent de manière systématique et avec une grande régularité le déroulement de leurs actions par des activités de prise d'information qui s'effectuent sur le texte et des pauses qui précèdent l'exécution » (cités par Ganier et Heurley, 2003 : 120).

¹⁹⁵ Nous retrouvons dans ces trois phases des échos de la proposition de Wright et Wilcox, 1978, cités plus haut.

Ganier et Heurley (2003) se penchent¹⁹⁶ sur l'encodage des mots présents dans les consignes. Ils s'intéressent au processus cognitif de compréhension¹⁹⁷ des consignes. Deux types de processus cognitifs (à l'intérieur de « comprendre ») sont alors proposés et formulés ainsi :

- 1) « Comprendre, c'est dans certains cas activer un schéma mental » (2003 : 122)
- 2) « Comprendre, c'est faire des inférences » (*ibid.* : 123)

Pour ce qui est du premier cas, il s'agit de l'appui dont peut disposer la personne qui reçoit la consigne : plus elle est familière au dispositif proposé, plus simple ce sera pour elle d'activer un schéma mental existant. C'est en ce sens que les auteurs déclarent qu'au « cours de la lecture de consignes, les utilisateurs construisent une représentation mentale non seulement sur la base de l'information explicitée dans le document et de celle issue de la situation, mais aussi sur la base de connaissances stockées en mémoire » (*ibid.* : 122). C'est la raison pour laquelle, en présence de situations ou dispositifs non familiers, la consigne agit en ressource pour « construire une représentation mentale de la situation et des actions à réaliser » (*ibid.* : 123).

En ce qui concerne le deuxième cas (comprendre, c'est faire des inférences), il s'agit toujours des mécanismes qui peuvent s'activer pour réaliser aussi efficacement que possible les actions attendues et contenues, en principe, dans les consignes. L'inférence suppose de mettre en œuvre une « activité cognitive consistant à produire de nouvelles informations à partir d'informations venant de l'environnement et d'informations stockées en mémoire à long terme » (*ibid.*). Dans le cas de la compréhension des consignes, « l'utilisateur s'appuie essentiellement sur d'autres sources d'informations pour réaliser des inférences : ses connaissances préalables et le dispositif » (*ibid.*), ce qui va l'aider dans son travail d'élaboration « [d']un plan d'action correct » (*ibid.*). Ces inférences permettent des liens avec des connaissances antérieures. Ganier et Heurley cite l'étude de Amerines et Bilmes (1988) qui illustre le fait que des connaissances antérieures dans un domaine (contenues et appelées dans les consignes) facilitent les inférences possibles et, dans le même temps, une réalisation efficace de la tâche demandée.

¹⁹⁶ Les auteurs traitent de façon détaillée et très instructive de tous les processus cognitifs impliqués dans l'utilisation des consignes à savoir le processus de lecture-compréhension (la prise d'information sur le texte et l'élaboration de représentations), le processus de planification et le processus d'exécution des actions. Nous ne nous attardons pas sur les trois processus mais uniquement sur le premier qui nous semble éclairant au vu de notre étude (les deux autres processus seront cependant cités et traités dans la suite de notre chapitre) ; pour l'heure la *compréhension* aura toute notre attention.

¹⁹⁷ Les auteurs indiquent que les recherches montrent que, pour le cas de la compréhension d'un texte, le processus commun est celui qui consiste en une « construction de représentations » (Ganier et Heurley, 2003 : 121). À ce sujet, d'après les auteurs, « au moins trois niveaux de représentations ont été identifiées : la représentation littérale (ou verbatim), la représentation sémantique (ou base de texte) et le modèle de situation (ou modèle mental) » (*ibid.*). Concrètement, pour le cas de la compréhension des textes de consignes, Dixon, Harrison et Taylor (1993, cités par Ganier et Heurley, *ibid.*) « ont proposé un modèle de la compréhension d'instructions [qui nécessiterait] la construction de trois niveaux de représentations : la représentation du niveau des mots (*word-level representation*), la représentation sémantique des énoncés (*semantic representation*) et la représentation référentielle (*referential representation*) ».

Les différents processus impliqués dans la compréhension des consignes (Heurley, 2001a, b ; Ganier et Heurley, 2003) sont éclairants pour les situations d'enseignement-apprentissage. Les apprenants face à la consigne auront à se représenter ce qui leur est demandé et ces processus de représentations se feront notamment en fonction de leur bagage.

Les deux perspectives d'analyse que nous venons de traiter nous permettent de proposer quelques caractéristiques qui semblent traverser les « discours d'incitation à l'action » (Adam, 2001) :

- Ils sont créés **par un concepteur** qui transpose dans les consignes les éléments nécessaires pour qu'une action se produise.
- Ils sont conçus **pour un récepteur** qui est tenu de lire ces discours, lecture qui, par différents processus de décodage, amène ce récepteur à effectuer l'action.
- Ils s'inscrivent dans un **contrat** entre le concepteur et le récepteur, à travers lequel le récepteur fait confiance au concepteur (*je peux faire telle chose ou atteindre tel objectif si je suis la consigne que l'on me propose*).
- Ils ont une « **visée pragmatique** » qui peut être traduite par « comment procéder pour ... ¹⁹⁸ » (Ganier et Heurley, 2003 : 115).
- Ils convoquent chez le récepteur différents **processus cognitifs** et appellent à des **connaissances antérieures**.

Lire, comprendre et effectuer ce qu'indiquent les « discours d'incitation à l'action » pose le récepteur dans une activité cognitive et physique impliquante :

« [...] le but principal reste avant tout de résoudre un problème, d'exécuter une procédure ou d'acquérir une habileté nouvelle. **Les consignes ne constituent que l'un des moyens utilisés par le lecteur pour accomplir la tâche principale**¹⁹⁹. Pour cette raison, le destinataire d'une consigne n'est généralement pas qualifié de simple lecteur, comme c'est le cas pour les autres catégories textuelles, mais d'utilisateur. » (Ganier et Heurley, 2003 : 115-117)

Ces quelques caractéristiques générales posent les consignes comme structurantes, contraignantes et à forte implication cognitive.

Le rôle du concepteur et du récepteur variera en fonction du contexte d'usage de la consigne ; là apparaissent des caractéristiques particulières. Le contexte d'usage aura un impact certain par exemple sur :

- la présentation et la transmission de la consigne,
- l'engagement du récepteur dans la tâche de lecture, de représentation et d'exécution,

¹⁹⁸ Dans cette question se lisent aussi bien le rôle de l'émetteur (qui se doit de proposer la réponse en élaborant les consignes), que le rôle du récepteur (qui, lui, va se poser dans une certaine mesure cette question et devra trouver la réponse).

¹⁹⁹ Nous soulignons.

- le positionnement du récepteur qui par exemple peut s'impliquer dans la consigne ou la refuser,
- les émotions liées à l'effectuation de la consigne,
- etc.

Aborder les consignes du point de vue de leurs traits langagiers est une entrée importante et pertinente au même titre que la prise en compte de leur contexte et de leur rôle.

Nous avons vu quelques propriétés de la consigne, nous allons à présent en aborder d'autres dans le contexte d'enseignement-apprentissage, d'abord en proposant un point épistémologique, ensuite en nous plongeant dans la consigne scolaire et plus précisément dans la consigne en classe de FLE.

2. L'émergence du questionnement sur les consignes en contexte scolaire

« La consigne a longtemps été considérée comme allant de soi, du point de vue du maître comme de l'élève » (Calame-Gippet, 1999 : 4).

L'émergence d'un questionnement sur les consignes, dans le cadre du français langue maternelle, est à situer dans les années 80 et surtout 90. Selon Zakhartchouk²⁰⁰, à la source de cet intérêt se trouvent deux facteurs :

- le constat de lacunes dans la compétence lectrice des apprenants, lacunes qui ont un impact dans la compréhension des consignes²⁰¹ et,
- l'avènement de l'autonomisation (Zakhartchouk, 2000 : 62).

En France, cette émergence connaît, en outre, comme catalyseur, ainsi que le souligne Zakhartchouk (2000), des décisions d'ordre institutionnel. La loi d'orientation de 1989 instaure les évaluations des acquis des élèves ainsi que l'évaluation à l'entrée en sixième. Selon l'auteur, cette loi place l'élève au centre du système éducatif et lesdites évaluations vont amener sur le tapis une série de réflexions autour des consignes. À ce sujet, Zakhartchouk remarque que, pour le cas de l'évaluation d'entrée en sixième, les élèves auront affaire à des consignes écrites « pas du tout reformulées à l'oral, ce qui pour beaucoup était une rupture avec les pratiques habituelles de l'école primaire » (*ibid.* : 61) ; le rôle de la consigne est repensé et progressivement la sphère éducative se préoccupe de « la façon dont [les] élèves comprennent

²⁰⁰ Rappelons que Zakhartchouk a un parcours d'enseignant dans le secondaire, de formateur (INSPE) et est rédacteur aux *Cahiers pédagogiques*.

²⁰¹ Zakhartchouk précise qu'un grand nombre d'élèves ne maîtrisent pas « les codes de l'école, mal à l'aise avec l'implicite, peu aptes à saisir le sens de ce qui leur [est] demandé et [restent] trop souvent prisonniers d'une lecture superficielle des consignes de travail » (2004 : 72).

les consignes scolaires » (*ibid.* : 63). Cette nouvelle conception des consignes implique alors que les enseignants s'engagent dans de nouvelles réflexions et qu'ils ajoutent dans leur mission un nouveau regard sur les consignes et de nouvelles façons de faire. Ces nouvelles considérations engagent ainsi un travail pédagogique sur les consignes qui va interroger non seulement le rôle de la consigne mais aussi **le rôle de l'enseignant et de l'apprenant**. Zakhartchouk souligne par exemple que « le travail porte sur l'élaboration de consignes par l'enseignant, la formulation choisie, la manière dont elles sont données, leur place dans le processus d'enseignement et d'apprentissage [et] le travail porte [également] sur la lecture des consignes par les élèves, les capacités à mettre en œuvre pour s'approprier vraiment celles-ci, les compétences à acquérir pour être efficaces » (2001 : 179).

C'est dans ce contexte que de nombreuses publications voient le jour : le n°90 de la revue *Pratiques* ; Zakhartchouk, 1987 et 1999²⁰². Pour la plupart, l'objectif est de proposer des **stratégies et des ressources pour favoriser et améliorer la compétence lectrice des apprenants** (Zakhartchouk et Castincaud, 1987 ; Batisse, 1989). Zakhartchouk et Castincaud (1987) proposent d'une part une réflexion autour de ce que l'activité lectrice appelle : elle ne sollicite pas les mêmes stratégies et n'a pas les mêmes objectifs que d'autres activités, telle que la production ; les auteurs proposent, d'autre part, des démarches pédagogiques qui donnent lieu à un travail sur les consignes. Ces démarches sont des aides pour l'enseignant qui souhaiterait mener, en classe, des activités de sensibilisation et de réflexion autour de la consigne.

En 1999, la revue *Résonances* propose un dossier sur les consignes dans lequel les auteurs vont, notamment, insister sur le besoin de **formaliser des activités réflexives autour de la consigne**. Ces activités répondent à l'intérêt « d'aider les élèves à disposer de méthodes et de stratégies pour affronter les difficultés et en premier lieu [de les aider à] bien comprendre ce qui est demandé, ce qu'il y a à faire » (Zakhartchouk, 1999 : 3). Ce qui ressort est donc l'intérêt de décontextualiser les consignes (Calame-Gippet, 1999 : 4) et les prendre **comme objet d'étude**.

3. Les facettes de la consigne dans le cadre de l'enseignement-apprentissage

« Il n'y a rien à comprendre, dit l'allumeur. La consigne, c'est la consigne » (Saint-Exupéry, 1946, *Le Petit Prince*).

Les consignes, inéluctables dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, sont porteuses de sens : elles participent à la transposition didactique, elles guident et permettent, d'une part, le travail des apprenants et, d'autre part, l'organisation matérielle et interactionnelle. Les enjeux

²⁰² Lecture d'énoncés et de consignes (1987) et Comprendre les énoncés et consignes (1999).

pédagogiques et didactiques des discours de consignes peuvent s'appréhender en essayant de décortiquer leurs différentes facettes. Ainsi, nous proposons dans ce point un aperçu des rôles des consignes, de leurs caractéristiques formelles et de certains de leurs aspects fonctionnels.

3.1. Le rôle didactico-pédagogique de la consigne

Traiter du rôle didactique, nous amène à interroger les modes de circulation des savoirs et leur transmission. Pour ce faire, nous convoquons d'abord la notion de « transposition didactique » de Chevallard (1985) qui nous permettra d'aborder plus en détail le rôle didactique de la consigne. Pour les modalités de mise en forme des savoirs, l'auteur distingue d'une part la « transposition didactique externe », celle généralement opérée par l'institution, qui découpe en quelque sorte le savoir savant ; et d'autre part la « transposition didactique interne », celle qui se situe dans la discipline et concrètement dans la classe (Joshua, 1996). C'est dans cette transposition didactique interne que nous situons les consignes. Nous considérons qu'elles sont un vecteur de la transposition didactique interne du fait de leur fonction de balise. Pour approfondir cette caractéristique, nous réduisons la focale sur le travail de l'enseignant. Plus précisément, nous nous intéressons au cheminement du projet de l'enseignant jusqu'aux tâches qui permettent de véhiculer ce projet. Ce cheminement peut être résumé dans la séquentialité suivante : une fois effectuée la définition et l'organisation des contenus à enseigner (les objectifs), l'enseignant les décline en tâches. Ces tâches²⁰³ sont structurées par des consignes, *vecteurs des savoirs*. En effet, la fonction formative de la consigne s'actualise dans la réalisation de la tâche par les apprenants : c'est dans ce « faire » que l'apprentissage a lieu. La consigne est un « moyen d'enseignement » (Filliettaz, 2009 : 91) qui sert à configurer l'apprentissage. Cette configuration se retrouve traduite dans les consignes qui contiennent les énoncés qui précisent les actions nécessaires à la réalisation des actions visées (les modalités pour faire). Par ailleurs, en tant que dépositaires des buts (les objectifs visés et la transformation visée), les consignes se doivent de permettre aux apprenants leur entrée dans la tâche (si elles ne le permettent pas, l'enjeu d'apprentissage est mis en danger). En fonction de ces éléments, la consigne est à la fois :

- un **outil pour l'enseignant** pour accomplir sa mission par la « [prévision et l'engagement des] élèves dans des tâches qui devraient susciter chez eux un apprentissage » (Beckers, 2007 : 60), tâches véhiculées, comme nous venons de le signaler, par les consignes elles-mêmes ;

²⁰³ Celles-ci se situent du « côté du faire » (Rivière, 2006 : 64) et sont le lieu de cristallisation du savoir.

- le **réceptacle discursif** contenant les informations à même d’impliquer, d’informer et de guider l’apprenant. Cette enveloppe langagière est souvent responsable de certains écueils (difficultés lexicales, non adaptation au niveau des apprenants, etc.).

Dans leur mise en œuvre, dans la classe, les consignes ont non seulement un rôle didactique mais aussi un **rôle pédagogique**. Filliettaz parle alors de la consigne comme « geste pédagogique » (2009 : 91) et Zakhartchouk inscrit ce type de consignes dans le « domaine de socialisation » (2000 : 63) ; nous avons affaire dans ce cas à des consignes qui répondent à la « mise au travail » ou « à la mise en ordre » (*ibid.*). Ces consignes peuvent par exemple être employées pour faire garder le silence, pour demander d’éteindre le téléphone ou pour attirer l’attention sur la parole de l’enseignant. Rivière (2006 : 280) soulignent leur rôle en précisant qu’elles « participent [...] à la préfiguration du milieu social et conditionnent quelque peu la suite du déroulement du cours » (*ibid.* : 280-281). Ces consignes qui permettent le « cadrage de l’activité » (*ibid.* : 279) ont une caractéristique commune qui est d’engager l’activité attentionnelle des apprenants. Sur ce point, Rivière convoque Goffman (1981 : 270) pour qui « être impliqué dans une activité [...] signifie y maintenir une certaine attention intellectuelle et affective, une certaine mobilisation des ressources psychologiques ».

Nous considérons qu’il existe une « captation attentionnelle » (notre formulation) réalisée par l’enseignant et que celle-ci est un des prérequis à la transmission des consignes. Elle se traduit aussi bien par des comportements langagiers que corporels. Les vidéos de cours dont nous disposons, nous permettent à ce sujet, de remarquer un emplacement central de l’enseignant²⁰⁴ ; de façon générale, l’enseignant se situe devant le groupe, à la vue de tous et il use d’une intonation particulière pour préparer la transmission des consignes. À cet instant, la parole de l’enseignant est au cœur de la communication, l’enseignant endossant son rôle *directif*. Ces dispositions soutiennent l’activité des apprenants et concourent également à la « prise de vue » de l’enseignant sur la classe. Par ailleurs, si cette étape de « captation attentionnelle » est réussie, elle facilite la suite qui, généralement, articule des informations aussi bien langagières que sémiotiques : attirer l’attention sur une information au tableau, sur un document qui va être distribué, etc.

3.2. Quelques caractéristiques formelles de la consigne

La présentation formelle des consignes est très hétérogène et nous ne pouvons en proposer une typologie détaillée. Nous tentons cependant de mettre au jour ce qui peut influencer cette hétérogénéité : le type de consignes, le type de formulation choisie, etc.

²⁰⁴ Nous traiterons de ces éléments spatiaux plus bas (voir 6.3.1. *L’usage d’un espace symbolique et signifiant*).

Pour ce faire, nous convoquons notre propre répertoire didactique : connaissances issues de notre formation, savoirs issus de l'observation des différentes données audiovisuelles dont nous disposons (Dominguez, 2013 et la présente recherche) et nos « savoirs d'expérience » (Wentzel, 2010 : 19) issus de notre propre expérience d'enseignante.

3.2.1. Une matérialité hétérogène

Du point de vue de la matérialité, les consignes peuvent être issues de différents types de sources :

- du manuel, du cahier d'exercices de l'élève, de photocopies (d'origine variée, issues de manuels, de sites internet, etc.),
- d'enregistrements sonores (issus du manuel, de sites internet, etc.)
- de l'enseignant (des consignes qu'il conçoit en amont, celles qu'il énonce dans le vif de l'action en ajustant le prévu ou en s'ajustant au réel, celles qu'il improvise).

Chaque source peut être, à un moment ou un autre, combinée à une autre. Il est possible par exemple, qu'une consigne issue d'une photocopie soit combinée à une consigne au tableau : celle-ci peut par exemple être ajoutée par l'enseignant pour des besoins qu'il estime au moment de la mise en œuvre de la consigne principale. Il en est de même pour le cas de consignes enregistrées qui peuvent être uniquement diffusées et écoutées, ou soutenues par une trace écrite.

Les combinaisons et imbrications énoncées dépendent du contexte dans lequel se trouvent les consignes, c'est la raison pour laquelle il est difficile de proposer une typologie fine de la matérialité des consignes, nous devons composer avec cela.

3.2.2. Variables formelles de la formulation de consignes

Le contexte dans lequel se meut et s'actualise la consigne impacte sa matérialité. La matérialité de la consigne peut dépendre du type d'activité, du niveau des apprenants, du moment de transmission, de l'objectif de la tâche, de l'intention de l'enseignant (laisser faire, guider, etc.). Malgré cette variabilité contextuelle, nous tentons de dégager certaines appréciations générales du point de vue formel.

3.2.2.1. La formulation linguistique : usages morphosyntaxiques

Dans la formulation de la consigne, le verbe utilisé a une place importante en ce qu'il véhicule l'action à réaliser par l'apprenant. Outre le sens lexical du verbe, il est intéressant de relever les temps verbaux utilisés. Quand nous pensons aux consignes, de prime abord, nous les caractérisons par l'usage de l'impératif : « Entoure les adjectifs », « Pour chaque paragraphe, repère et souligne les idées principales ». Cependant, bien que cet usage soit fréquent, ce n'est

pas le seul mode ou le seul temps grammatical qui puisse être utilisé : il est possible de rencontrer des consignes écrites à l’infinitif, à l’indicatif présent ou à l’indicatif futur simple. Ces temps grammaticaux véhiculant dans ce contexte didactique précis, des modalités énonciatives d’incitation à l’action des apprenants. En outre, une consigne peut également se présenter sous la forme interrogative (par exemple : « Quelles sont les raisons pour lesquelles le protagoniste abandonne sa quête ? »).

Différentes formulations peuvent être combinées. Si nous prenons l’exemple proposé dans le point suivant (*Vos goûts et vos activités*), nous observons que la première consigne contient un verbe principal à l’impératif et que les deux autres consignes utilisent le présent de l’indicatif.

3.2.2.2. La formulation : consignes explicites et implicites

La formulation des consignes pourrait être considérée uniquement du point de vue de leur formulation effective et explicite mais, en tant que discours, nous avons affaire également à des consignes implicites. Afin d’illustrer cela, nous proposons l’exemple²⁰⁵ suivant :

9. VOS GOÛTS ET VOS ACTIVITÉS
A. Travaillez par groupes de trois. Chacun de vous fait trois affirmations. Les deux autres doivent décider si c’est vrai ou faux.

ÉTUDIER	JOUER	AIMER
l’anglais l’histoire la sociologie les mathématiques la géographie les langues étrangères	au football au tennis aux échecs aux cartes de la guitare du piano de l’accordéon	danser chanter sortir le soir faire du théâtre faire la fête la musique les voyages aller au cinéma faire de la natation

☒ Moi, je joue du piano !
☐ Oui, (je crois que) c’est vrai !
☒ Non, (je crois que) ce n’est pas vrai !



Figure 4 : Exemple de consignes explicites et implicites

Si trois consignes constituent le cœur de la consigne (*travaillez, fait, décider*), deux autres consignes sont implicitement présentes.

La première porte sur l’utilisation des trois encadrés (*étudier, jouer, aimer*) : aucune formulation explicite ne signale qu’il s’agit d’une aide à la réalisation de l’activité. Nous pouvons supposer que le concepteur de la consigne considère ici qu’il n’est pas nécessaire de le préciser, probablement dans l’objectif de ne pas surcharger cognitivement l’apprenant. La deuxième

²⁰⁵ Activité 9, page 21, *Vos goûts et vos activités*. Activité extraite de l’unité 2 du manuel *Rond-Point 1* (2004) publié par Maison des langues.

porte sur l'exemplification (constitué de trois phrases en rouge²⁰⁶) : il n'est pas indiqué qu'il s'agit d'exemples de production orale.

Dans ces deux types de consignes implicites, des stratégies de lecture connues semblent être prises en compte : les apprenants sont censés avoir les compétences nécessaires pour décoder les deux messages **implicites** : se servir des informations contenues dans les encadrés et pouvoir s'appuyer sur les exemples de production orale proposés. Ces exemples illustrent comment sont mobilisées de façon latente des compétences de lecture, d'interprétation et d'association des éléments fournis dans l'activité²⁰⁷.

Nous retrouvons ce versant implicite dans le cas de l'utilisation d'éléments iconiques comme, par exemple, des pictogrammes qui indiquent qu'il faut écrire (une main et un stylo), qu'il faut découper (une paire de ciseaux), ou qu'il faut écouter (une oreille). Nous pouvons remarquer dans ces usages qu'il s'agit d'actions précises qui sont généralement facilement identifiables par les apprenants ; cela dit, encore faut-il que les apprenants disposent dans leur bagage d'un actif qui leur permette de décoder ces pictogrammes.

La consigne peut aussi être portée par des éléments multimodaux. Pour le cas de consignes interactionnelles, l'enseignant peut regarder un apprenant et en même temps poser l'index sur ses lèvres : la consigne indique dans ce cas à l'apprenant en question qu'il doit se taire. Dans cet exemple, le regard et le geste œuvrent en consigne et se suffisent à eux-mêmes sans besoin de recourir à la verbalisation.

3.2.2.3. La langue de formulation de la consigne

Dans le cas de l'enseignement-apprentissage des langues, les consignes peuvent être formulées aussi bien en langue cible, en langue première ou encore dans une langue véhiculaire. Le choix de l'une ou l'autre langue peut être dû à des paramètres liés au niveau des apprenants. À titre d'exemple, un enseignant peut utiliser l'italien face à un public italophone de niveau A1 pour des raisons pratiques : faire passer le message et conférer une place plus importante à la réalisation de la tâche. À l'instant où le choix de l'alternance codique est fait, cet enseignant peut préférer réduire le coût cognitif de la compréhension d'une consigne en langue cible. Bien entendu, le contexte précis dans lequel peut s'effectuer ce choix peut comporter d'autres facteurs qui pourrait soutenir ce choix, par exemple le type d'activité demandée, le moment où

²⁰⁶ Les manuels de FLE conçus chez l'éditeur Maison des langues, dont est issu l'exemple de la figure 4, utilisent le code couleur suivant : exemples de production écrite en bleu et exemples de production orale en rouge.

²⁰⁷ Il est important de souligner le fait que certaines consignes qui pourraient sembler explicites ne le sont pas. À ce sujet, une consigne dont le verbe d'action est « analyser » appelle chez l'apprenant plusieurs micro-actions : il devra par exemple, réaliser un repérage, définir les caractéristiques et éventuellement proposer des catégories et devrait être en mesure de pouvoir expliquer le fonctionnement de l'ensemble des éléments.

la consigne est donnée (le premier jour de cours ou après quelques mois), le niveau de fatigue du groupe, le temps alloué et une volonté d'aller droit au but, etc.

Les intentions que pose l'enseignant dans le choix d'une autre langue que la langue cible peuvent reposer sur :

- une adaptation au niveau des apprenants : tel est le cas par exemple, pour des niveaux A1 où, si cela est possible, l'emploi d'une langue autre que la langue cible²⁰⁸ peut favoriser l'entrée dans les activités. Cela permet également un allègement cognitif pour l'apprenant ;
- une volonté de réduire la difficulté du décodage de la consigne dans le cas où l'objectif premier est le faire : en effet, certaines activités contiennent dans la consigne même le but, dans ces cas l'enjeu pour l'apprenant tient aussi bien à la compréhension qu'à la réalisation. Alors, simplifier la compréhension d'un terme en ayant recours à une autre langue que la langue cible peut permettre d'engager plus rapidement les apprenants dans la tâche.

3.2.2.4. L'organisation de la formulation

« Une consigne claire, explicite peut parfois être énoncée au détriment de la rigueur scientifique et de la précision qui peuvent requérir l'utilisation d'un vocabulaire technique pointu. Quant à la consigne courte, elle peut être trop dense, alors que la décomposition en tâche est plutôt facilitatrice » (Zakhartchouk, 2016 : 17).

Une consigne peut être formulée par un seul verbe : « *écoutez* ». Cette même consigne, peut, sans subir de modification de sens, être formulée autrement : « *Vous allez écouter ce que dit le propriétaire de l'appartement* ». Dans les deux cas, il s'agit d'une consigne simple : le verbe d'action est « *écouter* ». Dans le deuxième exemple, nous avons affaire à des précisions contextuelles : les apprenants sont guidés dans leur consigne, ils ne sont cependant pas renseignés de ce qu'ils devront faire avec ce travail d'écoute ; nous pourrions être dans ce cas dans une écoute globale du discours du « propriétaire » et la tâche pourrait ensuite être spécifiée pour procéder à une écoute sélective.

Il existe également la possibilité, dans un même énoncé, de disposer de consignes multiples. Si nous reprenons l'exemple issu du manuel (voir figure 4), nous observons une consigne multiple composée de trois phrases : chaque phrase ayant un verbe principal qui appelle une tâche différente.

²⁰⁸ Par exemple en ayant recours à l'anglais comme langue véhiculaire.

3.2.2.5. La formulation de la consigne soutenue par les objectifs de la tâche

Dans les points précédents, nous avons présenté certaines des caractéristiques de la formulation de consignes. Nous avons par ailleurs souligné l'impossibilité de proposer une caractérisation plus fine. Cette difficulté est due à la grande diversité de formulation des consignes qui est à relier aux objectifs des consignes. En effet, le chercheur ou l'enseignant qui s'intéressent à la question de la formulation des consignes ne peuvent faire l'économie des objectifs ; ce sont effectivement les objectifs qui feront qu'une consigne soit structurée d'une façon spécifique. Plusieurs facteurs entrent alors dans le choix de présentation et de formulation des consignes :

- Le **contexte** de la consigne : s'agit-il d'une activité de classe, d'une évaluation finale²⁰⁹ ?
- La **modalité de travail** requise par la consigne : s'agit-il d'une activité individuelle ou d'un projet qui demande une construction à plusieurs ?
- Le **thème ou l'objet** sur lequel porte la consigne : s'agit-il d'un thème ou objet connus de l'apprenant ?
- Le **type de production** demandée : s'agit-il d'une activité écrite ou orale (ou corporelle : *levez la main, fermez les yeux*) ?
- La **mission de l'activité** : s'agit-il de valider un savoir précis (tel que du lexique) ou de mesurer une compétence précise (être capable d'exprimer son point de vue) ?
- Le **degré de finition attendu** : s'agit-il de faire faire (où l'activité en elle-même mobilise suffisamment les compétences visées) ou de faire exactement ce qui est demandé (où le degré de précision de l'agir attendu de l'apprenant est très précis) ?

Ces quelques situations ne représentent pas toutes les situations possibles, cependant elles nous permettent de souligner la diversité dont nous parlions. Elles nous amènent notamment à préciser le rôle des objectifs : ils soutiennent les activités et leurs consignes.

Nous enrichissons cette réflexion, dans la suite de notre texte, par un traitement des objectifs opérationnels contenus dans la consigne.

3.3. Aspects fonctionnels des consignes

La consigne appelle une action chez l'apprenant (cognitive et comportementale) et sa formulation demande une attention particulière qui passe, entre autres, par le fait de la rendre opérationnelle. Cette opérationnalité se joue en particulier dans les verbes utilisés et dans la structure du texte proposé (consignes, informations fournies, disposition, etc.).

²⁰⁹ Nous pouvons supposer que dans un contexte d'évaluation les aspects formels et linguistiques sont conçus à la loupe.

Dans un premier temps, nous proposons de réfléchir sur les liens entre le verbe de la consigne et les objectifs de l'activité. Pour ce faire, nous convoquons la taxonomie de Bloom (1956) et fournissons des exemples permettant de montrer l'intérêt de cette taxonomie dans la tâche de conception de la consigne et par extension dans la tâche de réalisation de l'activité par les apprenants. Nous verrons que la cohérence entre le verbe et l'objectif détermine en grande partie le succès de la consigne (son décodage et l'action de l'apprenant). Dans un deuxième temps, nous aborderons le type de guidage contenu dans les textes de consignes. Un exemple issu d'un manuel, nous permettra d'illustrer ce guidage et d'apporter de la lumière sur les enjeux du guidage.

3.3.1 Les objectifs opérationnels contenus dans la consigne

« La seule réponse vraiment solide à la question [...] "Qu'est-ce qu'une bonne consigne" est : "Cela dépend de notre objectif" » (Zakharthouk, 2016 : 17).

Nous l'avons déjà souligné, toute formulation de consigne est sous-tendue par les objectifs ciblés. La première traduction de cet objectif se réalise dans l'usage du verbe. Le verbe d'action, bien que capital, ne contient pas toujours à lui seul les informations qui permettent de réaliser les tâches, cependant il permet d'étayer l'entrée de l'apprenant dans la tâche ; Zakharthouk remarque « dans [certains] cas, c'est le verbe choisi pour indiquer la tâche qui pourra induire l'élève en erreur » (2016 : 17). Dans ce qui suit, nous allons nous intéresser aux verbes de la consigne et plus spécifiquement à leurs implications ; nous verrons que le verbe est un des vecteurs principaux de la tâche.

Les **objectifs opérationnels** sont généralement le fruit d'un découpage de l'objectif général (fixé par exemple pour une unité didactique). L'objectif précise la compétence sur laquelle l'enseignant souhaite faire travailler les apprenants. Les verbes utilisés permettent de préciser les actions et comportements attendus et ces verbes supposent des **opérations intellectuelles**. S'intéresser au sens des verbes contribue à la réflexion sur la cohérence que souhaite donner l'enseignant à ses demandes et contribue, le cas échéant, à une meilleure traduction de la gradation des actions (fournie à l'apprenant au travers de la consigne).

La taxonomie de Bloom (1956) est souvent convoquée pour la formulation des objectifs d'apprentissage. Cette classification, qui s'appuie sur six niveaux de compétences (acquisition de connaissances, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation) constitue une aide appréciable dans la conception des consignes.

Dans le tableau suivant, pour chaque niveau, une liste de **verbes** d'action²¹⁰ est proposée dans la deuxième colonne du tableau. La troisième colonne donne des activités-type qui sont à même de mettre en œuvre les actions ciblées²¹¹ en relation avec les niveaux et les verbes :

Niveaux	Verbes	Activités-type
1 Acquisition de Connaissance	Nommer, identifier, montrer, noter, étiqueter, distinguer, reconnaître Décrire, définir, sélectionner Associer, relier, ordonner, lister, énumérer Mémoriser	Remue-ménages Liste de mots-clés Mots-croisés Écoute, lecture
2 Compréhension	Classifier, situer, citer Comparer, différencier Expliquer, décrire, rapporter Reformuler, paraphraser Interpréter, discuter	Plan, schéma, résumé Explication Exemplification Discussion, débat
3 Application	Choisir Illustrer, compléter, modifier, changer, développer Utiliser, appliquer, opérer, pratiquer Résoudre	Jeu de rôle, simulation Dessin Manipulation, démonstration
4 Analyse	Estimer, calculer Expérimenter Catégoriser, grouper, organiser Analyser, examiner Comparer, contraster, distinguer	Graphique Argumentation Débat, sondage Modélisation, règles Pour ou contre, force et faiblesse Comparer des concepts
5 Synthèse	Collecter, arranger Assembler, organiser, planifier, préparer Concevoir, créer, construire, composer Développer,	Graphique, formule Hypothèse, définition Rapport, article, compte-rendu, note de synthèse
6 Évaluation	Prédire, déduire, estimer Distinguer, rattacher Chiffrer Justifier, argumenter Critiquer Évaluer	Test Comparaison Commentaire, discussion Correction, analyse, annotation Recommandation

Tableau 2 : Niveaux de compétences, verbes et exemples

D'un point de vue didactique, une consigne qui demanderait de « lire un article de presse », par exemple, serait, certes, une activité cognitive mais elle ne comporterait guère d'objectif

²¹⁰ Pour les différents verbes proposés dans le tableau, quelques remarques sont importantes. D'une part, la liste de verbes qui se rapporte aux six niveaux de compétences peut être complétée. D'autre part, nous avons essayé de regrouper les verbes en fonction de leur sens (les documents dont nous nous inspirons proposent des listes dans lesquelles se succèdent les verbes sans qu'aucune distinction ne soit faite) ; nous avons par exemple regroupé dans une même ligne « utiliser, appliquer, opérer, pratiquer » (malgré notre volonté de classement, certains classements sont perfectibles).

²¹¹ Ce tableau est le résultat de l'appropriation et la reconfiguration de plusieurs sources. Le Pôle de soutien à l'enseignement et l'apprentissage de l'université de Genève propose un tableau où niveaux et objectifs sont classés (https://www.unige.ch/dife/files/3514/5372/9196/Taxonomies-verbes-action_SEA-2015.pdf) ; le Bureau de soutien à l'enseignement de l'université de Laval, propose également une classification et une description des niveaux et fournit une liste riche de verbes (https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/taxonomie_cognitif.pdf). En ce qui concerne les activités-type, nous nous sommes appuyée sur un document qui propose une représentation graphique sous forme de fleur géométrique, nous avons puisé dans les pétales différents exemples et en avons ajouté d'autres (URL : https://www.researchgate.net/figure/Blooms-Rose-Aainsqatsi-2008-after-Manuel-2000_fig1_259115735).

d'apprentissage. L'identification de l'objectif d'apprentissage est une première étape pour préciser la consigne : identifier la thématique²¹², dégager les idées clés ou encore soulever les arguments avancés dans l'article²¹³ sont des activités qui ont un sens du point de vue de l'apprentissage. Dans le premier cas, l'identification de la thématique, l'activité d'apprentissage s'inscrit dans le niveau 1 (acquisition de la connaissance). Si la consigne consiste à catégoriser des arguments, l'activité d'apprentissage s'inscrit dans le niveau 4 (analyse).

Du point de vue de la conception des consignes, l'usage de ce tableau nous semble être une ressource utile pour l'enseignant car il lui permet :

- de clarifier ces objectifs : qu'est-ce que je souhaite faire faire aux apprenants et dans quelle activité cognitive je souhaite les mobiliser ?
- de définir l'objectif visé : comment je **mets en mots** l'objectif opérationnel ?

Grâce à cette réflexion en termes de niveaux²¹⁴ de compétences, l'enseignant peut en effet établir des objectifs opérationnels tels que ceux présentés dans le tableau suivant :

Niveaux	Exemples d'objectifs formulés
Acquisition de connaissance	Être capable de reconnaître, distinguer les adjectifs dans une phrase
Compréhension	Être capable de dire avec ses propres mots
Application	Être capable d'utiliser des marqueurs temporels adéquats dans une phrase au futur
Analyse	Être capable de dégager les principes d'organisation d'un texte journalistique, et le distinguer d'un texte scientifique
Synthèse	Être capable de proposer le compte-rendu des échanges au sein d'un groupe de travail ; être capable d'écrire un billet de blogue
Évaluation	Être capable de vérifier si une production écrite répond aux critères attendus (forme, contenu, aspects morphosyntaxiques, etc.)

Tableau 3 : Niveaux traduits en objectifs

La définition d'objectifs opérationnels est alors une étape de transition qui permet par la suite, de **construire les consignes finales** (celles qui seront proposées aux apprenants). Les objectifs seront alors précisés dans l'énoncé de la consigne, et peuvent être traduits par le verbe. Si nous prenons l'exemple 1 (du tableau 3) « être capable de reconnaître et de distinguer les adjectifs dans une phrase », qui s'insère dans le niveau *acquisition de connaissance*, un verbe comme *identifier* recueille l'action qui pourra être ensuite contextualisée ou précisée dans un énoncé du type « soulignez les adjectifs masculins²¹⁵ ».

La taxonomie et les différents verbes proposés sont transversaux à toute situation d'enseignement-apprentissage. L'enseignant n'est pas tenu de les utiliser. Cependant, il nous

²¹² Activité qui s'inscrit dans une compréhension globale.

²¹³ Activité qui s'inscrit dans une compréhension détaillée.

²¹⁴ Un objectif n'a pas à tenir et à se limiter à la mobilisation d'un seul niveau. Une tâche finale, par exemple, peut convoquer plusieurs niveaux et donc plusieurs verbes d'actions.

²¹⁵ Cette activité (souligner les adjectifs) est à considérer dans une progression : l'étude des caractéristiques des adjectifs aurait, par exemple, fait l'objet d'un travail préalable.

semble que dans la conception de consignes, c'est une ressource adjuvante à disposition de l'enseignant.

Le guidage didactique entre également en jeu, et c'est ce que nous allons voir à présent.

3.3.2 Le guidage didactique

Le guidage didactique de l'enseignant s'articule, entre autres, dans le choix des objectifs et des activités à réaliser et, comme nous l'avons vu, dans la formulation des consignes. Les verbes utilisés dans la consigne sont un premier guidage, ils portent sur les actions cognitives et procédurales que les apprenants doivent, en principe, effectuer. Dans les contenus des activités, un guidage plus ou moins précis peut être également réalisé.

Nous allons tenter de préciser le guidage que peuvent constituer, dans les consignes, l'exemplification et l'explicitation d'étapes.

3.3.2.1. L'exemplification comme guidage

Les consignes peuvent être accompagnées d'exemples qui généralement ont une fonction illustrative. Ces exemples permettent aux apprenants de se représenter la tâche qu'ils doivent effectuer et, de ce fait, l'exemplification soutient et guide leur activité²¹⁶.

En fonction des objectifs et du type d'activités, l'exemplification pourra prendre des formes différentes :

- Une exemplification sans modèle : dans une consigne du type « *Vous décrivez une personne que vous connaissez (par exemple, votre sœur, votre voisin, votre meilleure amie)* », les exemples donnés peuvent aider l'apprenant.
- Une exemplification avec modèle : dans ce cas, la proposition est plus affinée et présente, ce que nous pourrions qualifier de « production-type ».

Pour l'exemplification avec modèle, nous pouvons nous référer à l'exemple proposé plus haut (activité 9, *Vos goûts et vos activités*, voir figure 4) :

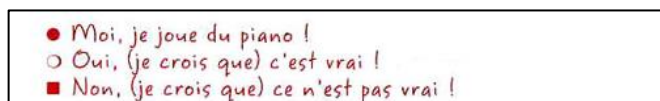


Figure 5 : Exemplification avec modèle

En rouge, sont données des exemples d'interactions : les apprenants peuvent ainsi voir concrètement ce qui est attendu et ils peuvent alors entrer plus sereinement dans la tâche.

Selon Rivière (2006), « l'exemplification » peut faire appel différents types de procédés :

²¹⁶ Ce guidage peut être rapproché de la notion de « démonstration » présente dans la déclinaison de l'étayage proposée par Bruner (1983). Cette démonstration suppose la « présentation de modèles » (*ibid.* : 278) qui joue dans l'accompagnement de la réalisation de la tâche par le sujet. Pour Bruner, cette démonstration se réalise dans le but que le sujet « [l'imité] en retour » (*ibid.* : 279).

- « **L'exemplification illustrative** » qui peut prendre la forme d'un exemple hypothétique en introduisant une « situation fictive » (*ibid.* : 397) et peut être utilisée pour « aider les apprenants à se faire une représentation de la situation de communication et de la tâche » (*ibid.*). Le recours à des situations fictives doit cependant tenir compte des univers partagés des sujets, ainsi, par exemple, proposer d'imaginer une situation à la poste pour un apprenant qui n'a jamais eu affaire à ce type d'établissement ne permettra pas de l'accompagner (l'exemplification sera un échec et ajoutera une difficulté supplémentaire).
- « **L'exemplification (re)productive** » : « Elle consiste, pour l'enseignant ou pour tous les acteurs de la classe, à se représenter la tâche didactique en produisant le résultat attendu (et en contribuant à construire l'intercompréhension) et à se mettre d'accord sur les attentes et les obligations de chacun²¹⁷ » (*ibid.* : 393).
- « **L'exemplification métalinguistique** » : qui « correspond à la définition d'un mot ou d'une expression issue de la consigne énoncée²¹⁸ » (*ibid.* : 400).

En fonction du besoin, l'enseignant pourra proposer l'un ou l'autre type.

Le recours à l'exemplification dans la salle de classe au moment de la transmission de consignes peut être mis en lien avec la difficulté même de cette transmission. Être capable de rendre accessible et compréhensible aux apprenants le « faire attendu » peut s'avérer complexe. C'est en ce sens que s'exprime Rivière qui remarque que « la tâche, ou le faire, semble [...] difficile à nommer, à dire » (2006 : 408). L'enseignant, par le biais de l'exemplification, tente de véhiculer le sens de la tâche. Son exemplification a lieu *in vivo*, il doit en effet trouver quasi-instantanément l'exemple qui répond à son besoin. Par ailleurs, cette activité mentale et discursive s'articule et se rétroalimente autour des réactions des apprenants.

Si le rôle adjuvant de l'exemplification n'est pas à remettre en cause, son utilisation appelle une certaine vigilance. En effet, une exemplification qui vise l'étayage peut tomber dans le sur-étayage. C'est ce que souligne Bucheton en précisant que le sur-étayage peut mener l'enseignant à ne pas accorder « de place à la pensée de l'élève, [à donner] la réponse sans laisser le temps de la recherche » (2014 : 59). Vannier (2006) traite également de cette prudence²¹⁹ vis-à-vis de l'exemplification qui peut aussi bien faciliter la réalisation de la tâche

²¹⁷ Cette exemplification reproductive, s'initie souvent par la formule « par exemple », Rivière prend le cas de l'enseignante qui va jouer le rôle attendu et formuler une question ; question qu'elle pose à un apprenant qui va jouer le jeu et apporter une réponse. Il s'agit ici d'une certaine mise en scène pour traduire ce qui est attendu.

²¹⁸ Rivière l'associe, sur la base de ses données, à une pratique qui est mise en place à la demande d'un apprenant. Dans nos données nous avons l'occurrence où l'exemplification métalinguistique est activée à l'initiative de l'enseignant (qui anticipe par exemple une difficulté et qui décide de procéder à une exemplification).

²¹⁹ Pour Vannier, le sur-étayage peut être associé à trois risques à savoir « 1) trop d'aide nuit à l'activité cognitive – l'élève ne cherche plus à résoudre le problème posé ; 2) trop d'aide prive l'élève du contrôle de son activité – l'élève ne peut plus reconnaître si son activité répond aux exigences de la tâche ; 3) trop d'aide génère chez l'élève un

que produire un effet de démotivation : l'apprenant pourrait en effet être découragé au vu de ce qui est attendu et donc avoir plus de difficulté à s'engager dans la tâche. Bento, tout comme Vannier, insiste sur le besoin de « maintenir l'intérêt et la motivation de l'élève dans la tâche qu'il doit effectuer » (2013 : 91). Recourir à l'exemplification serait une pratique qui demande un usage réfléchi et modéré afin qu'elle ne remplace pas l'activité réflexive de l'apprenant. Ainsi, nous pouvons estimer que plus l'apprenant aura affaire à des situations de résolutions de compréhension de consignes, plus il sera autonome par la suite. Cela peut entre autres éviter les situations souvent soulignées par les enseignants qui se plaignent d'être très rapidement sollicités dès la transmission des consignes effectuée²²⁰.

3.3.2.2. *L'explicitation d'étapes comme guidage*

« Plus le mode de transmission est implicite et plus les critères sont diffus, plus la pédagogie est invisible ; plus les critères sont spécifiques et plus le mode de transmission est explicite, plus la pédagogie est visible » (Berstein, 1975, 6-7).

Le guidage dans la tâche à travers les consignes peut se préciser dans l'explicitation d'étapes à suivre. Dans ce cas, une ordonnance spécifique des constituants de la tâche est mise en œuvre. Le guidage peut se situer entre un fort guidage (en précisant par exemple les étapes à suivre, le temps accordé, les modalités précises) et un faible guidage (en indiquant le type de tâche à réaliser, par exemple, faire le résumé d'un texte). Ces guidages s'appuient généralement sur les objectifs visés et sur l'actif des apprenants.

Proposer un guidage fort peut être justifié dans les situations suivantes :

- une activité nouvelle, avec des connaissances récemment traitées : l'objectif est de proposer des repères aux apprenants, pour que l'activité cognitive puisse se réaliser avec le moindre effort de décodage ; l'important dans ce cas serait l'activité prévue et la présentation agirait en allègement cognitif et en « facilitation de la tâche » (Rivière, 2006 : 295) ;
- une tâche finale d'une unité didactique : l'objectif ici serait de proposer un balisage aux apprenants pour qu'ils puissent réinvestir les compétences travaillées, balisage qui viserait le travail en autonomie. Dans ce cas, le guidage fort agit en base solide pour laisser une liberté d'action ; il favoriserait alors la prise en main de la tâche par les apprenants.

sentiment d'incompétence et de possibles répercussions sur son comportement général face à l'apprentissage » (Vannier, 2006 : 173).

²²⁰ Voir à ce sujet, les témoignages publiés dans *Résonances* (1999) et *Cahiers Pédagogiques* (2010).

Dans le premier cas, ce qui prime est le travail sur la compétence visée. Il ne s'agit pas de viser la performance ou un résultat sans erreurs. Dans le cas de la tâche finale, il s'agit d'un réinvestissement de compétences pour lequel les apprenants sont en principe à même d'effectuer le travail en autonomie. Cordier-Gauthier, qui s'intéresse à la présentation textuelle des manuels, signale au sujet de ce guidage qu'il s'agit d'« exercices guidés [dont] le parcours²²¹ est constitué d'un enchaînement de tâches » (2002 : 33) qui favorisent et soutiennent l'autonomie.

La gradation utilisée dans ce type de consigne en étapes impliquerait une certaine façon de faire qui allègerait et faciliterait la réalisation des tâches demandées²²². À ce sujet, Heurley et Ganier reprennent le phénomène *d'atomisation de l'action* proposée par Vermersch. Il s'agit du « morcellement systématique de l'exécution en actions élémentaires » (2003 : 119). Dans l'exemple de l'application d'une recette de cuisine, la façon de faire des participants consistent à encoder les étapes une à une (lecture et application avant de passer à l'étape suivante). La mise en sens proposée par Richard au sujet du phénomène d'atomisation nous informe sur le fondement du « morcellement de l'exécution des tâches » ; il se fonde sur :

« [...] la nécessité à construire des sous-buts en mémoire de travail, à programmer des actions nécessaires à la réalisation des prérequis et à faire face aux limitations de la charge en mémoire de travail lorsque l'activité n'est pas automatisée » (Richard, 1998, repris par Ganier et Heurley, *ibid.*).

Réaliser les actions les unes après les autres permet un allègement de la charge mentale, ce que souligne l'auteur en ces termes : « le processus itératif entre lecture et exécution constituerait une accommodation adaptative pour réduire le coût des traitements » (*ibid.*).

Connaître les processus mentaux à l'œuvre dans l'appréhension d'un discours de consigne et dans l'effectuation de celle-ci serait potentiellement un levier professionnel²²³. Les connaître et pouvoir ensuite les prendre en compte pourrait participer à préciser et à adapter davantage l'agir prescriptif enseignant ; les modalités de guidage seraient peut-être davantage mesurées²²⁴.

Tout au long de cette partie, nous avons tenté de proposer une caractérisation des consignes. Pour illustrer les caractéristiques formelles (traitées dans le point 3.2) et les aspects fonctionnels

²²¹ Pour l'auteure, le parcours est une suite généralement numérotée marquant les étapes de l'exercice (Cordier-Gauthier, 2002 : 32).

²²² Nous développons ce guidage et en proposons une illustration dans le tome 2, annexe 3, exemple 2 « Des souvenirs en boîte ».

²²³ Pour cela le dialogue entre la didactique des langues et les sciences cognitives est une piste prometteuse.

²²⁴ Nous verrons l'exemple d'une consigne orale dispensée par Ana (chapitre 11, point 3.1. *Un lâcher prise...*, extrait 15), consigne qui imbrique : déplacements, répétition de consigne, répétition d'exemplifications, informations matérielles et successivement des rappels. Dans ce cas, le guidage est absent et nous pouvons, à la lumière de ce que nous apportent les sciences cognitives, supposer que le décodage du sens et de la tâche à faire appellent chez les apprenants un coût cognitif élevé d'autant plus que la consigne est en langue cible (voir au sujet de la compréhension en langue étrangère, Gaonac'h, 2003).

(point 3.3), nous proposons dans le tome 2 une analyse de deux exemples de consignes de manuels (voir annexe 3, *Illustration des caractéristiques relevées pour la consigne*).

4. Le rapport de l'apprenant à la consigne

« [...] ce qui est déterminant dans un apprentissage c'est paradoxalement, le déjà-là, ou plus précisément les points d'appui auxquels, dans et par le sujet qui apprend, viennent s'articuler des savoirs et des savoir-faire nouveaux » (Meirieu, 1995 : 129).

Dans ce que nous avons traité jusqu'ici, certaines caractéristiques relatives au rapport des apprenants aux consignes ont déjà été proposées. Nous souhaitons dans ce qui suit mettre en avant certains des points d'appui qui ont trait au bagage expérientiel des apprenants ; ce bagage a une influence sur leur réception des consignes, sur leur décodage et sur la réalisation de ce qui est demandé dans les discours de consignes.

Tout d'abord, un apprenant peut être plus ou moins **familiarisé avec les consignes**. Nous l'avons signalé plus haut²²⁵, comprendre appelle des processus cognitifs qui peuvent s'appuyer sur des inférences (Ganier et Heurley, 2003 : 123). Pour l'utilisateur de consignes, ces inférences se font sur la base « d'autres sources d'informations [telles] ses connaissances préalables » (*ibid.*). Le fait de disposer de disposer d'un bagage antérieur où les consignes ont été présentes est sans doute un avantage (mais cela n'enlève pas pour autant les difficultés). À contrario, si nous prenons le cas d'une personne non-scolarisée auparavant, les difficultés qu'elle pourra rencontrer dans le traitement de consignes seront sans doute plus fortes que chez une autre qui a déjà eu à appliquer des consignes scolaires. Une personne ayant été scolarisée peut, quant à elle, se retrouver dans des difficultés semblables si le laps de temps entre sa scolarisation et le moment où elle est de nouveau face à des consignes. Tel est le cas, fréquent, des personnes se présentant au TCF ANF²²⁶ : elles se retrouvent souvent pénalisées par cette déculturation de normes scolaires.

Ensuite, **l'exposition à des façons de faire émanant de différents enseignants** peut également avoir une influence sur le rapport des apprenants avec les consignes. Des modes de fonctionnement divers configurent en effet nos vécus d'apprenants. Perraudeau souligne l'importance de la posture du professeur, il nous rappelle que « pour des populations identiques, dans des conditions similaires, plusieurs maîtres dont on analyse les effets de l'enseignement ne parviennent pas tous à faciliter l'apprentissage de leurs élèves avec la même efficience » (2011 : 204). Pour le cas qui nous occupe, un apprenant qui aurait été exposé à des

²²⁵ Cf. point 1 du présent chapitre : *Quelques perspectives d'analyse des discours d'incitation à l'action*.

²²⁶ Test de connaissance du français pour l'accès à la nationalité française.

enseignants (nous forçons le trait) plutôt directifs, attachés aux résultats, peu flexibles à l'erreur, etc., pourrait éventuellement associer la transmission de consignes et le moment de leur application à la souffrance ou au rejet. Un apprenant qui, à l'opposé, recevrait des consignes autonomisantes pourrait également être déstabilisé. Comment l'apprenant peut-il répondre à ce qui est attendu s'il se trouve bousculé dans ses repères, dans ce qu'il est habitué à faire (ou à ne pas faire) ? La prise en compte de ce paramètre, qui est l'exposition antérieure de l'apprenant à différentes façons de faire enseignantes, s'avère difficile pour un enseignant car il n'a pas accès au répertoire des pratiques didactico-pédagogiques qui ont précédé les siennes. Si l'enseignant avait accès à ce répertoire, il saurait peut-être comprendre et remédier à certains des blocages chez les apprenants.

Enfin, le poids de la **culture éducative**²²⁷ est une composante à ne pas négliger. Beckers soulève ce facteur ainsi :

« Les tâches prescrites par l'enseignant aux élèves et dont il attend certains effets, vont être redéfinies par chacun de ceux-ci en fonction de ce qu'il connaît de la matière visée et plus généralement de la culture scolaire qui entoure celle-ci dans le cadre du fonctionnement du contrat didactique » (2007 : 72)

Les mises en lien que peut faire l'apprenant dépendent en effet de ce sous-bassement existant. Plus l'apprenant dispose de clés de la culture scolaire dans laquelle il baigne plus il sera à même d'agir selon les attentes et de répondre à sa part du contrat didactique. Rivière souligne ces écarts dus à la culture scolaire et précise ce qu'ils peuvent demander chez l'enseignant :

« Les consignes et les tâches peuvent nécessiter un travail d'explicitation et de négociation supplémentaires parce qu'elles sont toujours porteuses d'une certaine culture éducative, différente de celle des apprenants » (2006 : 55).

Pour traiter de l'influence que peut avoir la culture éducative dans l'appropriation et la réalisation de consignes, nous proposons trois illustrations :

– **Résistance à réaliser une activité collective**

Certains publics sont réticents aux activités collectives²²⁸. Il s'avère, dans ces cas, qu'ils ne perçoivent pas l'intérêt que peut avoir le partage et l'échange en groupe. Cela peut être dû à leur culture éducative²²⁹ où le savoir ne peut venir que de l'enseignant et où

²²⁷ Nous reprenons la définition de Cadet : « la / les culture(s) éducative(s) se construi(sen)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation - famille et institutions scolaires - dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels » (2006 : 46).

²²⁸ La réticence aux activités collectives peut également concerner des individus du fait, par exemple, de leur personnalité.

²²⁹ Cet exemple s'inscrit dans une des déclinaisons de la culture éducative proposée par Cicurel à savoir celle qui est en lien avec « les formes d'organisation des activités didactiques selon les méthodologies ou les contextes » (2003 : 33).

leur posture en classe est passive²³⁰ (ce qui explique leur désengagement dans des activités de groupe).

– **Résistance à jouer un rôle**

Lorsqu'il est demandé aux apprenants d'adopter des rôles dans une simulation langagière, ils peuvent se sentir engagés eux-mêmes, « d'où parfois des stratégies de détournements, voire de rejet de la tâche proposée, qui ne manifestent pas forcément une incapacité de traitement mais une volonté plus ou moins consciente de résistance de la part de l'apprenant » (Cuq et Gruca, 2005 : 136).

– **Difficulté à réaliser un type de production**

Certains exercices de production écrite sont culturellement marqués. Tel est le cas de l'exercice de synthèse qui en France fait partie courante des productions demandées. Nous reprenons les propos de Christelle (en EAC) qui résumant ce cas : « [...] *je me souviens avoir eu des des difficultés pour expliquer clairement à un groupe d'apprenants ce que j'attendais d'eux par "exercice de synthèse" et je me suis rendu compte que ceux qui avaient compris plus rapidement avaient suivi des études supérieures* ».

Comme le signale Rivière, en cours de langue étrangère, les apprenants sont non seulement « en situation exolingue mais aussi "exoculturelle" » (2006 : 55). Dans la transmission de consignes, l'enseignant pourra se retrouver, par exemple, à ne pas avoir de questions, interpréter qu'il n'y en a pas et observer, lors de la mise au travail des apprenants, que des doutes et questions subsistent. Tel est le cas que nous avons vécu avec des étudiants sinophones qui ne posaient pas de questions²³¹ et qui ne réussissaient que timidement à nous indiquer à travers l'expression du visage que des difficultés existaient.

Ces succinctes illustrations nous permettent de souligner le rôle que peut avoir la culture éducative et l'importance de sa prise en compte par l'enseignant. Plus l'enseignant dispose de clés sur la culture de son public, plus il pourra proposer des remédiations, des guidages et tout

²³⁰ La passivité du public sinophone est souvent évoquée pour illustrer l'impact de la culture éducative. Bouvier souligne par exemple que « Les professeurs de français qui enseignent dans les classes de FLE hétérogènes s'accordent pour signaler le manque de spontanéité de leurs élèves de langue-culture chinoise quand il s'agit de répondre aux questions ou de prendre la parole en grand groupe. Dans le système éducatif chinois la majorité des cours sont de type magistral et quand ils sont interactifs c'est à l'initiative de l'enseignant : les élèves ne parlent que s'ils y sont invités. Les échanges se déroulent sous forme de questions/réponses : il n'y a pas de discussion, de polémique, d'échange à bâtons rompus. Si l'enseignant pose une question, il la pose nommément à un élève » (2002 : 197).

²³¹ Bouvier propose des éléments comparatifs sur les cultures éducatives française et chinoise. Elle expose au sujet de la prise de parole des apprenants : « [...] il se trouve qu'on a appris aux élèves chinois, dans leur pays, à ne pas prendre spontanément la parole, à ne pas interrompre l'enseignant pendant son cours pour lui poser des questions. Interrompre le cours pour poser des questions qui, peut-être, n'intéresseront pas tout le groupe, intervenir spontanément pour donner une opinion personnelle ou ajouter quelque chose aux propos de l'enseignant serait, au contraire, considéré comme un comportement "inadapté" » (2002 : 195).

autre action qui permettent de faciliter l'entrée dans la consigne et ce, sans heurter les apprenants.

5. L'activité de planification de l'enseignant

« Lorsque le professeur entre en classe, son action est déjà commencée (préparation du cours, anticipation du scénario didactique, etc.) » (Cicurel, 2011a : 168).

Nous avons vu dans le chapitre 2 de la partie I que l'agir professoral est constitué des actions de l'enseignant en amont des cours et durant les cours. Nous nous intéressons dans cette partie aux « activités conscientes et délibérées [qui conforment le] processus général de **planification** [et qui participent à] garantir l'atteinte des buts assignés [...] précisément parce qu'elles sont à mener dans un temps et un espace que l'enseignant peut davantage contrôler » (Beckers, 2007 : 60-61). Si nous avons déjà évoqué certains éléments qui sont à même de participer à l'activité de planification de consignes, il s'agit ici plus précisément de s'intéresser à l'activité réflexive que peut mener l'enseignant : comment peut-il « penser » la consigne ?

5.1. Une activité réflexive de projection

Si le « cours de langue est une action planifiée » (*ibid.*), cette planification repose sur un temps dédié et utilisé par l'enseignant pour structurer les apprentissages ; « c'est dans ces tâches [qu'il] articule les connaissances qu'il a relativement au savoir à enseigner et à l'apprentissage de ces savoirs par les élèves » (*ibid.* : 61).

Si le format interactionnel de la classe demande une préparation, cela ne veut bien évidemment pas dire que celle-ci constituera un plan qui s'actualisera exactement comme prévu²³² : en classe l'enseignant devra effectivement ajuster et réguler le prévu et l'émergence du réel, ce qui le mène à un mouvement de planification et déplanification²³³. Du fait de cette réalité, la planification agit en guide et apporte une certaine sécurité à l'enseignant ; c'est en ce sens que Clark et Elmore (1981) soulignent que « planifier sert à permettre de diminuer les niveaux d'incertitude et de non-prédictibilité sous-jacents à chaque situation d'enseignement » (cités par Wanlin, 2009 : 94).

²³² Dessus, qui s'intéresse aux effets de la planification sur l'activité des enseignants, indique que « les positions des chercheurs sur les liens entre planification et activité en classe sont peu nombreuses. Ils peuvent estimer que, comme Durand (1996, p. 167) : "Les pensées préactives constituent l'un des meilleurs prédicteurs de ce qui se passe en classe", en montrant que les planifications sont des guides pour l'action future et s'apparentent aux images opératives d'Ochanine (1978) : schématiques, lacunaires et déformées. Des chercheurs atténuent le lien en montrant, comme Altet (1994) ou Chautard et Huber (1999a et 1999b), que la planification sert de préparation à l'action et que des décalages, des ajustements, sont possibles » (2002 : 18-19).

²³³ Voir à ce sujet Cicurel, 2011a.

La planification peut porter sur des empan temporels variés : sur une année ou sur une séquence²³⁴. Quel que soit l'ancrage temporel de la planification, celle-ci s'inscrit et s'articule dans la logique d'ingénierie pédagogique suivante : l'identification des besoins, la détermination des objectifs et la spécification des contenus.

Plus précisément dans son activité quotidienne, la planification demande à l'enseignant un travail de structuration et de cohérence entre **les objectifs, les tâches et les activités prévues**. L'enseignant organise ces activités en procédant à des choix relatifs au type d'activité, aux documents à utiliser, aux modalités de travail à proposer, au temps pour réaliser l'activité, etc. Ce travail de conception et de planification aboutit *in fine* à la **formulation de consignes**.

Bien que concevoir des consignes soit une tâche régulière de l'enseignant, elle n'est pas pour autant une tâche facile. Raynal et Rieunier déclarent que « concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de consigne dépend en grande partie la qualité du travail effectué » (1997 : 90). De nombreux auteurs ont souligné des difficultés associées aux consignes et ce, essentiellement en raison des écarts entre ce qu'ils espèrent que les apprenants fassent et ce que ceux-ci font réellement (De Vecchi, 1992, 2000 ; Zakhartchouk, 1987, 1999, 2000, 2004, 2010, 2016 ; Meirieu, 1995 ; Ganier et Heurley, 2003). Si les causes des écarts sont souvent placées du côté des apprenants, force est de constater que les consignes elles-mêmes (issues des manuels ou de l'enseignant) peuvent parfois être à bien des égards imprécises et sources d'implicites (Zakhartchouk, 2000, 2016). De ce fait, l'activité de planification de l'enseignant axée sur la conception de consignes appelle un véritable travail de réflexion (Zakhartchouk, 2000 ; Meirieu, 1995).

²³⁴ À ce sujet, l'étude de Wanlin (2009) nous éclaire sur cette différenciation temporelle : « Les travaux de Robert Yinger et de Christopher Clark (Yinger, 1977 ; Clark & Yinger, 1979) ont montré, de manière empirique, que les enseignants expérimentés adoptent concurremment jusqu'à **huit types différents de planification** au cours d'une même année scolaire. Ces types peuvent se superposer, se succéder dans le prolongement les uns des autres ou être spécifiques à certaines activités (Yinger, 1977 ; Clark & Yinger, 1979 ; Tochon, 1993). Ils se réfèrent soit à des espaces temporels (**planification annuelle, périodique, hebdomadaire, quotidienne, à long et à court termes**), soit à des unités de contenus (chapitre et séquence d'activités). Deborah Sardo-Brown (1988, 1990) distingue cinq niveaux de planification qui s'emboîtent les uns dans les autres et qui se développent en spirale : annuelle, périodique, unitaire, hebdomadaire et journalière/quotidienne. Bref, pour Deborah Sardo-Brown, les types de planification coexistent et permettent d'organiser l'enseignement de manière consistante, c'est pourquoi elle préfère parler de niveaux de planification. À noter que sa proposition d'organisation en spirale des niveaux de planification n'est pas contraire aux idées d'autres chercheurs du courant du *teacher thinking* (notamment Clark, Yinger & Tochon) » (Wanlin, 2009 : 92-93).

5.2. Des questions pour parfaire les consignes : outil pour la planification ?

« [...] le donneur de consignes est-il toujours au clair par rapport à ce qu'il demande de faire ? » (Zakhartchouk, 2016 : 54).

En FLM, Zakhartchouk propose dans ses ouvrages des pistes pour aider l'enseignant concepteur de consignes²³⁵, pistes qu'il a parachevées au fur et à mesure des années. Dans son récent ouvrage *Comprendre les énoncés et les consignes. Un point fort du Socle commun* (2016), l'auteur donne des pistes réflexives pour l'enseignant et les accompagne de propositions d'activités pratiques où la réflexion de l'apprenant est également convoquée²³⁶. Nous allons nous intéresser à la partie de sa proposition qui concerne la réflexion didactique de l'enseignant et qui porte précisément sur l'activité de **conception** des consignes.

À travers le type de réflexion enseignante proposée par l'auteur (ci-après, tableau 4), l'enseignant :

« [entre] davantage dans la démarche des [apprenants], dans leurs représentations [ce qui par ailleurs] l'aidera, pendant la séquence pédagogique, à être à l'affût de leurs réactions, à les solliciter pour qu'ils s'expriment sur leurs difficultés et leurs manières de procéder » (Zakhartchouk, 2000 : 67).

Plus l'enseignant, lors de son activité de conception de consignes, prend le temps de véritablement s'interroger et de « penser » l'activité réelle des apprenants (lorsqu'ils auront affaire à la consigne créée par l'enseignant), plus les consignes sont à même de soutenir l'agir apprenant et son apprentissage. L'apprenant, face à la consigne, mobilise une forte activité cognitive²³⁷ (de décodage, de représentations, d'interprétation et application des procédures, de lien entre les différents savoirs dont il dispose, etc.). Penser et construire la consigne peut combiner la réflexion sur les objectifs d'apprentissage et la réflexion sur les processus qu'aura à mettre en œuvre l'apprenant.

Le tableau suivant reprend la proposition de Zakhartchouk (2016 : 18) composée des sept groupes de questions que peut se poser l'enseignant-concepteur de consignes (colonne de gauche). Nous avons ajouté une colonne dans laquelle nous avons relevé les thèmes.

²³⁵ Voir également l'ouvrage de De Vecchi (2000) qui propose des pistes réflexives et pratiques pour les enseignants tels que des indicateurs pour élaborer une consigne plus précise, une réflexion sur les types de verbes, des questions à se poser pour analyser la pertinence des consignes, etc. (voir concrètement les pages 78 à 84).

²³⁶ À la sortie de son ouvrage, l'auteur déclare lors d'un entretien « Quand j'ai commencé à travailler sur les consignes, au cours des années 1980, peu de chose existait alors sur le sujet dans la littérature pédagogique ou dans les manuels. De par mon expérience des IUFM, je crois que si la réflexion a avancé sur les consignes ces dernières années, on est encore loin de la traiter comme une question centrale, qui ne peut se réduire à de la simple technique et se travaille sur le long terme. Mon ouvrage peut être utile pour suggérer des activités de formation : inventer des consignes ensemble puis les analyser, observer les élèves devant des consignes... » (extrait disponible à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-enseignants/comprendre-les-enonces-et-les-consignes-interview-de-jean-michel-zakhartchouk.html>).

²³⁷ Qui s'inscrit dans son « métier d'apprenant » ou « métier d'élève » si nous reprenons La Borderie (1991) ou Perrenoud (1994).

Proposition de Zakhartchouk	Thème
1. Pourquoi ai-je donné cette consigne ? Quel est mon objectif pédagogique ?	L'objectif de la consigne
2. Est-ce que, dans ce travail donné, la compréhension de la consigne est partie intégrante de la tâche, ce qui justifie une certaine complexité, ou au contraire celle-ci ne risque-t-elle pas de m'interdire d'évaluer ce qui est vraiment en jeu ²³⁸ ?	La formulation et complexité de la consigne
3. Est-il nécessaire de décomposer la consigne ? Est-ce une aide pour l'élève ? Ou cela lui complique-t-il la tâche ?	Le guidage (son intérêt)
4. Ai-je besoin d'être très exigeant dans la préparation de la réponse (va-t-on attacher de l'importance à ce qu'elle soit soulignée ou encadrée ?) ou puis-je laisser une marge d'autonomie aux élèves, en tenant compte, en particulier, de leurs différents profils ?	La réponse attendue (format)
5. Ai-je pensé aux critères d'évaluation au moment de formuler ma consigne ?	L'évaluation (modalité)
6. De quelle manière vais-je donner les consignes (par de l'oralisation) ? Comment vais-je intervenir pendant ce travail ? Apporterai-je des aides ? Est-ce que je prévois de prendre en compte la diversité des élèves (pédagogie différenciée) ?	La transmission (type, place et rôle de l'enseignant ; prise en compte des profils)
7. Combien de temps vais-je donner aux élèves pour effectuer cet exercice ? Le facteur temps sera-t-il un critère de réussite important ?	Le temps alloué

Tableau 4 : *Questions-repères* pour la création de consignes

Les questions permettant de guider l'enseignant dans la conception de consignes portent, dans la proposition de Zakhartchouk, sur deux aspects : la forme et le fond ; même si, dans les faits, ceux-ci sont interreliés car les choix de l'un influencent l'autre et vice-versa.

Nous pouvons constater que la proposition de Zakhartchouk demande un profond **travail réflexif de projection** de la part de l'enseignant. Les différentes questions proposées sont articulées autour de l'objectif de la consigne (question 1) ; la consigne est une médiatrice entre le savoir et l'apprenant, et participe à l'acte d'apprentissage. Toute tâche ou activité proposée aux apprenants a une visée formative ou plus précisément transformative : il s'agit en effet de passer d'un point ou état A à un point ou état B²³⁹. En cela, nous inscrivons les activités didactiques comme moyen de changement et les consignes comme des catalyseurs de ce changement. C'est la raison pour laquelle l'activité de construction de consignes, par l'enseignant, a tout intérêt à inclure un pan réflexif qui tienne compte des facteurs qui peuvent favoriser l'objectif d'apprentissage ; c'est ce que permettent les *questions-repères* proposées

²³⁸ En 2000, Zakhartchouk avait déjà proposé ces pistes de réflexions, sur ce point il avait ajouté que « ce qui risque d'être évalué serait alors uniquement la compréhension de la consigne, et parfois même avant tout la maîtrise de sa forme linguistique (Tomassonne, 1991) » (2000 : 67).

²³⁹ Nous nous inspirons ici de la définition de changement que propose Rhéaume : « Par abstraction et généralisation, le changement désigne aussi le passage d'un état à un autre. Cela conduit à cette définition simple du changement psychologique ou social : un changement, c'est le passage d'un état x, défini à un temps t, vers un état x1 à un temps t1, où x et x1 peuvent représenter un être humain ou un milieu social qui, après "changement", devient à la fois autre chose et le même. Telle personne a changé, mais c'est encore telle personne. Tel groupe, ou telle organisation, ou telle société ont changé, mais ce sont encore tel groupe, telle organisation ou telle société. Sinon, il y a plus que du changement : il y a disparition et émergence d'une autre réalité, mort ou création. L'enjeu identitaire, personnel ou social, est, dans ce contexte, au cœur de la notion de changement » (2016 : 67).

par Zakhartchouk. C'est dans cette logique que s'inscrivent, à notre sens, **les questionnements de l'enseignant-concepteur de consignes**.

Réussir à mobiliser chez l'apprenant tel savoir ou tel savoir-faire requiert chez l'enseignant planificateur d'être capable de définir un parcours d'apprentissage et des tâches²⁴⁰. Il peut concevoir ce parcours en y installant des balises et en proposant, au besoin, des ressources nécessaires au processus d'apprentissage. La définition et la conception de ce parcours sont supposées le rendre accessible aux apprenants.

Les questions 2, 3, 4, 5 et 7 sont autant de clés qui peuvent accompagner le labeur de conception des consignes : penser au type de formulation, au temps accordé à la réalisation des activités, au guidage nécessaire ou accessoire contenu dans la consigne ou encore au format de la réponse attendue et à la façon dont sera évalué le faire des apprenants.

La proposition de Zakhartchouk s'inscrit dans le champ du FLM mais elle nous semble tout à fait intéressante pour tout contexte d'enseignement-apprentissage. Toutefois, dans le champ du FLE, il serait pertinent d'y ajouter des questions portant sur la langue et la culture des apprenants²⁴¹. Nous proposons dans le tableau suivant des questions-repères qui pourraient être ajoutées au tableau 4.

Questions adaptées au contexte du FLE	Thème
8. Vais-je avoir recours à l'alternance codique (selon le niveau des apprenants, l'activité en jeu, etc.) ?	La langue utilisée
9. Le lexique de la consigne est-il adapté au niveau des apprenants ? Puis-je utiliser un autre terme pour faciliter l'accès au sens ?	Le niveau de langue
10. Les questions que je pose requiert-elle des supposés culturels (type de tâche demandée ²⁴² , rôle de l'apprenant, etc.) ?	Les soubassements culturels

Tableau 5 : Questions-repères pour la création de consignes (FLE)

Toutes les questions que pourra se poser un enseignant lors de la conception de consignes ne sont pas à concevoir comme des garantes de consignes « parfaites » mais elles ont l'intérêt de proposer un *sas de réflexion* qui, nous semble-t-il, permet du moins de procéder à une activité de conception raisonnée et qui pourra dans la durée et à travers la pratique faire partie intégrante du *répertoire didactique* de l'enseignant. Elles sont aussi des outils de réflexion à

²⁴⁰ Nous avons traité plus haut de ces démarches, voir point 3.3.1 *Les objectifs opérationnels contenus dans la consigne*.

²⁴¹ Lors du point 4, *Rapport de l'apprenant à la consigne*, nous avons évoqué certaines des difficultés liées au bagage académique et culturel dont disposent les apprenants.

²⁴² Dans la réunion-échange de la présente recherche, Nathalie évoque une situation éducative en Inde dans laquelle elle avait proposé une consigne qui n'a pas donné les résultats attendus. Il s'agissait d'une activité par paires qui consistaient à retrouver différents bâtiments (l'apprenant A et B avaient un plan simplifié d'une ville avec par exemple, la poste, la banque, etc.). Des difficultés liées au niveau de langue ont fait avorter la tâche (A1) mais l'enseignante pointe également un autre obstacle : les apprenants n'avaient pas dans leurs habitudes de réaliser des activités par paires, et ce n'étaient pas dans leurs mœurs de réaliser ce type de repérage dans la ville à l'aide d'un plan.

même d'être proposés en formation initiale des enseignants, par exemple comme un canevas de construction ou d'analyse de consignes.

Enfin, tout projet qui consisterait à accompagner le travail apprenant autour des consignes ne peut effectivement se faire, nous semble-t-il, que si l'enseignant lui-même accorde de l'importance à la consigne et décide de mener ce travail réflexif. C'est donc le regard de l'enseignant sur la consigne qui est en jeu. Nous insistons sur ce point car nous avons constaté au contact des enseignants (participant à nos recherches et collègues enseignants) que la consigne reste encore considérée comme quelque chose de « banal », « d'évident ». Or, lorsque les enseignants commencent à réfléchir à la consigne, à observer leur propre pratique et celles des autres, ils sont plus à même de mesurer ses enjeux. De notre point de vue, il reste encore beaucoup à faire dans ce travail de conscientisation de cet objet didactico-pédagogique.

5.3. L'interstice entre conception et transmission : ancrage dans la projection

Nous avons vu jusqu'ici certaines des caractéristiques des consignes et nous venons de voir certaines pistes réflexives qui peuvent accompagner l'enseignant lors de son activité de conception de consigne. Cette étape de conception est un pan de l'agir prescriptif enseignant, l'autre pan est celui de la transmission effective des consignes, celle qui se joue et se (re)construit en interaction avec les apprenants.

L'activité projective de l'enseignant peut également porter sur le traitement *in vivo* de la transmission de la consigne et plus concrètement sur son rôle enseignant. C'est ce que nous retrouvons dans le groupe de questions 6 (cf. tableau 4) : « De quelle manière vais-je donner les consignes (par de l'oralisation) ? Comment vais-je intervenir pendant ce travail ? Apporterai-je des aides²⁴³ ? » À travers ces questions l'enseignant fait l'exercice de se représenter son activité prescriptive²⁴⁴. La première question amène l'enseignant à décider de la modalité de transmission. La deuxième et la troisième sont quant à elle tournées vers le type d'intervention. L'enseignant peut en effet *planifier* son rôle, il pourra par exemple transmettre la consigne et décider de ne pas orienter les apprenants et de les laisser découvrir individuellement la consigne car il aurait décidé que cela pourrait éviter des questions précipitées.

Dans tous les cas, la planification ne permettra pas de prévoir la mise en œuvre globale qui aura lieu dans la classe. Nous allons à présent proposer certains paramètres liés à la transmission de consignes.

²⁴³ Nous verrons dans la partie III que l'enseignant peut penser apporter de l'aide, par exemple en reformulant, mais il ne fera que complexifier la mise au travail des apprenants.

²⁴⁴ Non pas qu'elle puisse être prévisible car comme nous le verrons dans le point suivant, elle est ajustement. L'activité de planification permet à l'enseignant non seulement de construire des consignes pertinentes et opérationnelles mais aussi de pouvoir intervenir plus sereinement dans la classe.

6. La transmission de consignes

« L'enseignement est complexe, [il y est] à la fois déterminé et contingent » (Ria *et al.*, 2001 : 49).

La planification des consignes peut être considérée comme une phase de gestation. Dans un premier temps l'enseignant conçoit et prévoit la consigne puis il doit passer du faire envisagé au faire réel : « faire comprendre, faire dire, faire faire » (Bucheton et Soulé, 2009 : 33). C'est là la **face émergente** de l'agir prescriptif, celle qui a lieu *in vivo*, où la planification initiale se frotte à la réalité de la classe et ne peut réellement se faire qu'à travers différents ajustements. Nous allons tenter de présenter certaines des modalités d'ajustement, certaines liées à la parole (telle la reformulation) et d'autres liées au *binôme corps-voix* de l'enseignant.

6.1. Une activité d'ajustement

Selon Bucheton, l'ajustement est « la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon » (2014 : 64).

L'agir langagier et corporel de l'enseignant, lors de l'agir prescriptif, s'appuie sur les intentions de l'enseignant qui, en fonction des tâches d'enseignement et des modalités, a différents types de préoccupations : que l'attention soit au rendez-vous lors de la distribution de consignes, que le décodage des consignes puisse se faire, que les ressources et modalités de travail transmises pour la réalisation des activités soient prises en compte, etc. Les intentions que porte l'enseignant au moment de la transmission de consignes ont été définies²⁴⁵ en amont, cependant, dans le vif de l'action, il est amené à s'adapter²⁴⁶, à agir en contexte dans la rencontre avec l'autre. Nous pouvons également considérer que de nouvelles intentions se greffent au fur et à mesure. Certaines peuvent également mener l'enseignant à transformer son projet initial.

Lors de l'activité de transmission de consignes, l'enseignant initie le mouvement et peut par exemple, les lire, les reformuler, distribuer les documents, etc. Dans ces quelques exemples, que nous compléterons et préciserons plus loin, le public présent pourra directement ou indirectement faire part des *difficultés* : une question sur un mot, sur le document ou tout simplement un regard d'incompréhension suffisent pour que l'enseignant se donne le rôle de clarificateur.

²⁴⁵ Cela peut être fait de façon très détaillée ou encore de façon succincte.

²⁴⁶ Nous pouvons préciser toutefois que le contenu de sa planification reste souvent peu modifié, c'est surtout les modalités du faire qui sont en ajustement (du fait que la transmission se base et avance en fonction de la réception des apprenants). Cependant, tel que nous le verrons dans la partie IV, différents positionnements peuvent se profiler : être plus ou moins flexible aux ajustements et à certains types d'ajustements.

L'ajustement dont fait preuve l'enseignant appelle chez lui sa **compétence réflexive**. En effet, les choix qu'il réalise – s'adapter, rester fidèle à sa trajectoire, répondre instantanément ou non, etc. – sont autant de « réflexions dans l'action » (Schön, 1983) qui se nourrissent d'une part des indices qu'il prélève et d'autre part, du répertoire didactique qu'il possède : nous pouvons supposer (mais cela peut se nuancer) qu'un enseignant novice sera plus rigide et attaché à sa planification et qu'à l'inverse un enseignant expérimenté disposera de différents ressorts²⁴⁷ pour s'adapter.

Une transmission de consigne suivrait la progression-type suivante :

- 1) Exposer les objectifs,
- 2) Proposer les activités et le faire (contenu dans les activités et attendu),
- 3) Exemplifier et reformuler au besoin.

Cette progression s'appuie sur le processus de conception qui lui s'articule, en principe, tel que nous l'avons vu, sur les objectifs, les contenus et les activités. Dans cette progression, nous retrouvons un guidage précis. Mais qu'en est-il dans l'agir réel de la classe²⁴⁸ ? Un exemple (issus du corpus Dominguez, 2013, nous permet de discuter cette *progression idéale*.

Nous proposons dans un premier temps un bref extrait d'une séance de cours et dans un deuxième temps, la verbalisation de l'enseignante en EAC.

Éléments contextuels : cours de langue, niveau B1.2, public adulte international.

Pendant la pause, l'enseignante a écrit au tableau des formulations pour exprimer des avis et des points de vue. Les informations sur l'activité et les précisions sur les consignes sont données à l'oral.

Type d'activité : interaction orale en sous-groupes, « Participer à un débat argumentatif ».

Passage 9 (01'18 – 04'30)	Repères
Extrait 1 : Pour ce débat vous utilisez des chapeaux normalement vous êtes quinze donc nous allons faire trois groupes de cinq personnes. Dans chaque groupe il y a une personne qui est le meneur du débat [...]	Modalités de travail Éléments contextuels
Extrait 2 : Je pense que je trouve que je crois que etc. donc vous APPORTEZ un argument donc l'objectif c'est de vous amener à comprendre comment on fait un débat argumentatif [...]	Exemplification Verbalisation de l'objectif
Extrait 3 : CELUI qui est noir bien sûr c'est lui qui n'est pas d'accord [...]	

²⁴⁷ L'enseignant expérimenté dispose, entre autres, de routines dans son répertoire didactique, ce qui lui permet de pouvoir y puiser des façons de faire. L'enseignant novice, quant à lui, est en train de les créer. Riff et Durand dans leur réflexion autour de ce qu'est planifier relèvent ces particularités des uns et des autres : « Planifier l'enseignement revient [...] à une activité de sélection dans un répertoire de routines et à une réflexion relative à leur mise en œuvre. Une telle organisation en mémoire n'existe pas chez le débutant qui possède peu ou pas de routines. Son activité de planification consiste en l'élaboration de procédures beaucoup plus réfléchies, envisagées successivement et non intégrées dans un ensemble fonctionnel » (1993 : 100). Cela semblerait alors pouvoir se répercuter dans l'action du novice : rester fidèle à ce qui est préparé lui est plus sécurisant. Cela n'empêche pas d'être également une source d'instabilité car face aux imprévus, son stock de routines en construction ne lui permet peut-être pas de s'adapter, de réagir instantanément aux déplanifications, aux imprévus.

²⁴⁸ Il est difficile voire impossible d'établir la liste des modalités de transmission de consignes possibles tant les facteurs contextuels jouent sur cette activité quotidienne de l'enseignant.

Dans ce passage du cours, nous avons accès à la construction réelle de l'activité prescriptive de l'enseignante. Au début de son intervention (extrait 1), une première information concerne le type d'activité (le débat), information qui est suivie d'une partie concernant les modalités :

- a) des objets (chapeaux),
- b) modalités de travail (en groupe de 5),
- c) organisation du travail (un meneur par groupe).

Dans l'extrait 2, l'enseignante guide les apprenants dans les formules (inscrites au tableau, qu'elle pointe au fur et à mesure de sa prise de parole) : « *je pense que, je trouve que* ». Puis elle insiste sur l'attendu : utiliser ces formules en fonction du type d'argument qu'ils souhaitent apporter. La clarification de l'objectif, il faut le noter, apparaît à ce moment-là : « *donc l'objectif, c'est de vous amener à comprendre comment on fait un débat argumentatif* ». La logique pourrait vouloir que l'objectif soit le premier apport d'information, or il apparaît imbriqué entre deux informations contextuelles.

Nous avons proposé l'extrait 3 pour illustrer les exemplifications qui, déjà introduites plus haut, feront l'objet d'un plus ample développement. En effet, l'enseignante poursuit pendant plusieurs minutes son travail d'exemplification en proposant différents exemples pour d'autres types de profils (la personne qui est d'accord, celle qui ne l'est pas, etc.). À chaque exemplification, ces paroles ne portent pas seulement sur les contenus linguistiques à utiliser mais aussi sur les comportements « scéniques » : chaque type de positionnement demande d'utiliser un chapeau (chaque couleur est associée à un profil). L'exemplification porte donc ici sur des éléments sémiotico-discursifs : l'attendu de l'enseignante est bien de faire-dire et de faire-faire, et c'est la raison pour laquelle l'enseignante investit elle-même successivement différents rôles. De quoi cet extrait nous informe-t-il et en quoi, sans être représentatif, nous permet-il d'illustrer la pluralité d'actions qui œuvrent lors de la transmission de consignes ?

D'abord, si les consignes écrites sont linéaires, leur oralisation ne l'est pas nécessairement. Le discours écrit permet une prise de distance et un travail réflexif car il permet de disposer de temps (pour relire, pour réécrire). Quant au discours oral, il est par nature construit et reconstruit dans sa production même : le caractère fugace et instantané de celui-ci ne s'accompagne que ponctuellement de trace écrite.

Le discours de l'enseignant, qui est en partie planifié, est *in vivo* plurifocalisé : dans l'exemple que nous donnons, sur le contenu à transmettre, sur les procédures à suivre, sur le partage d'exemples à même de guider le travail des apprenants, sur l'attention que portent les apprenants à son intervention, sur les réactions des apprenants et sur le tissage avec des savoirs ou savoir-faire déjà abordés, etc.

Le discours de l'enseignante en EAC vient détailler son activité prescriptive et dévoiler certaines de ses logiques. Cet apport est précieux car il dévoile des éléments qui ne sont pas perceptibles à l'observation des interactions et permet d'enrichir et d'observer les raisons qui sous-tendent l'action de l'enseignante.

Passage 9 (corpus enseignante 1) « Les chapeaux »	Repères des actions menées
(A) pour chaque couleur de chapeau [...] ils ont au tableau:: les structures qu'ils peuvent utiliser hein c'est des c'est des: des possibilités c'est pas [...] pour les enfermer dans des choix non plus + mais euh à chaque fois qu'ils prendront le chapeau: noir ce sera pour exprimer un désaccord euh le rouge euh un accord etc. (B) <u>DONC pour cha- chaque chapeau j'explique euh:: le ce que le chapeau signifie/la signification du chapeau euh:: je leur explique aussi parce que je l'ai déjà vu ↓ donc c'est par expérience qu'on ne garde pas un chapeau pendant euh trois semaines</u> mais que:: on on peut changer et c'est parce qu'on [...] avance en arguments qu'on doit rester dans cet argument on peut tout de suite passer à un désaccord ou à une idée réaliste donc ça je leur explique + euh AUSSI parce que j'ai mais parce que je l'ai vécu déjà donc peut-être que:: voilà je l'aurais PAS fait je l'aurais peut-être pas fait une première fois + euh:: (C) qu'est-ce que j'ai fait d'autre ++ ↑ hum::: + XXX + je leur ai donné des exemples et puis je leur ai rappelé les structures et parce qu'elles sont au tableau ben je leur rappelle que: par exemple que je doute que gnagnagna on va utiliser le subjonctif donc il y a un rappel au niveau grammatical euh:: et puis je leur ai donné des exemples pour bien voir la différence parce que ↑ c'est/je je parce que je l'ai vécu ce n'est pas toujours très clair donc je je je M'EFFORCE de:: donner des exemples pour qu'ils comprennent la différence entre une idée réaliste une idée fantaisiste euh voilà je donne quelque chose qui est possible et l'autre qui est complètement FOU euh::	Précisions sur les possibilités discursives (au choix) Clarification des usages (structure discursive et couleur associée) (information sur son actif enseignant) Exemplification Implication dans l'exemplification

Le contenu du discours en EAC sur le passage observé, regorge d'informations sur les actions et sur leurs raisons (par exemple, elle explique que les informations au tableau sont des propositions « *des possibilités [...] ce n'est pas pour les enfermer* »).

D'un point de vue discursif, dans l'EAC, elle utilise à plusieurs reprises « *j'explique, je rappelle, je donne des exemples* » ; elle précise ainsi ses actions et sa volonté de clarification des consignes. Les informations qu'elle apporte sur l'arrière-plan de ses actions sont pour nous précieuses. Pour l'observateur externe, le nombre d'exemplifications et de rappel des informations au tableau et de leur lien avec la couleur des chapeaux, peut sembler lourde. Le critère qui nous fait dire cela est la succession d'exemples donnés et le temps consacré (une vingtaine de minutes). Cependant, dans la conception de l'enseignante, cette façon de faire est justifiée : « *parce que je l'ai déjà vécu* » (cf. B et C dans le tableau). L'engagement qu'elle opère dans son activité d'explication et d'exemplification s'inscrit dans son répertoire didactique ; c'est parce

qu'elle a déjà réalisé cette activité avec un autre groupe, qu'elle sait que les apprenants peuvent garder trop longtemps un même chapeau et donc rester sur un même type d'arguments (ce qui supposerait de ne pas exploiter toutes les ressources linguistiques possibles). La mise en avant de ce facteur – de « déjà vécu » – est renforcé lorsqu'elle déclare :

« je l'aurais PAS fait je l'aurais peut-être pas fait une première fois », dans cet apport d'information nous supposons qu'elle veut signaler que sa façon de faire est le résultat d'une constatation des écarts entre ce qu'elle prévoyait qu'il se passe pendant le débat (puis je leur ai donné des exemples pour bien voir la différence parce que ↑ c'est/je je parce que je l'ai vécu ce n'est pas toujours très clair donc je je je M'EFFORCE de:: **donner des exemples pour qu'ils comprennent** la différence entre une idée réaliste une idée fantaisiste » (B et C)

Elle mise alors ici sur un temps dédié à des procédures de clarification même si cela passe par de nombreuses répétitions. Le parcours de l'enseignante semble clair : les moyens qu'elle déploie sont au service d'objectifs précis. Nous pouvons nous interroger cependant sur la réception qu'en font les apprenants car cette quantité d'information peut également être reçue comme un flot de contenus qui pourrait rendre difficile la tâche de décodage.

Grâce aux cours que nous avons observés (Dominguez, 2013, 2020) et à la recherche de Rivière (2006), nous pouvons dégager une multiplicité de façons de faire quant à la transmission des consignes.

Nous proposons dans la suite de cette partie, des activités d'ajustements possibles qui, loin de dépeindre toutes les possibilités, permettent cependant de proposer certaines manières de faire possibles. L'intérêt de ces réflexions réside dans leur participation à l'intelligibilité de l'agir prescriptif.

6.2. L'activité d'ajustement et des modalités de *reformulation*

Dans cette partie, nous abordons d'une part des mouvements de discours de l'enseignant qui, lors de la transmission, supposent de réaliser des modifications ou des ajouts à la consigne (par exemple la reformulation ou l'explicitation linguistique).

Les « parlars enseignants » (Peytard et Moirand, 1992 : 93) génèrent une pratique récurrente : la reformulation. Celle-ci peut se définir comme « la transformation d'un objet-source A en objet-cible B » (Peytard, 1984 : 18), elle « altère le discours (le dit autrement) » (*ibid.*), tout en gardant donc une équivalence sémantique. Du point de vue de sa fonction didactique, Blondel la considère comme une stratégie de l'enseignant pour assurer l'intercompréhension des interactants. Pour Rivière, « ce point nodal de l'expertise professionnelle de l'enseignant » (2006 : 436) peut contribuer à l'efficacité de la transmission de savoirs et savoir-faire chez l'apprenant.

L'utilisation de la reformulation de consignes qui a, en principe, comme objectif de permettre aux apprenants une meilleure compréhension de ce qui est demandé peut aussi dans certains cas aller à l'encontre des objectifs. Nous verrons dans la partie III²⁴⁹ le rôle donné par les enseignantes à cette reformulation de consignes.

L'analyse de Rivière sur les mouvements d'altération entre les consignes écrites (issues de manuels) et leurs transpositions en cours nous permet de nourrir les ajustements possibles que réalise l'enseignant. Rivière s'intéresse aux logiques d'adaptation (du texte à l'oralisation). L'altération est considérée comme les modifications possibles de la consigne initiale. Rivière constate une « relative redondance » (2006 : 438) dans ces mouvements discursifs. Nous reprenons ci-dessous les « **mouvements d'altération de la prescription** » (*ibid.* : 439) qui supposent selon les cas :

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

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

Se pose ici la réflexion sur l'intervention de l'enseignant²⁵⁰. Si le passage de l'écrit à l'oral offre à l'enseignant la possibilité de reformuler, de préciser, de nuancer, etc., ces « principes d'expansion » (*ibid.* : 448) ne sont pas forcément un gage de compréhension. L'enseignant doit

²⁴⁹ Voir chapitre 9, le point 3.3. *Quid de la reformulation : une pratique d'ajustement commune ?*.

²⁵⁰ Énoncée plus haut en 5.3. *L'interstice entre conception et transmission : ancrage dans la projection*.

trouver un juste milieu dans l'équilibre dans son étayage : entre rappeler des informations, apporter des explications sans pour autant entraver ou remplacer le travail cognitif attendu.

Rivière souligne ces préoccupations qui caractérisent le métier enseignant :

« cela nous interroge sur le statut du dire enseignant en classe de langue étrangère : qu'est-ce qui doit être dit ? Qu'est-ce qui doit rester non-dit ? Ces interrogations rejoignent une préoccupation majeure et ancienne des sciences de l'éducation, et particulièrement de la didactique des mathématiques (Brousseau) : la réticence didactique²⁵¹ » (2008 : 5).

Zakhartchouk souligne un questionnement qui nous semble instructif au sujet de l'équilibre dans les mouvements d'altération que choisira de faire l'enseignant : « Quand on indique un chemin, la surabondance d'informations n'est-elle pas contreproductive ? La sobriété est parfois de mise et il faut "résister au prurit d'intervention²⁵²" et à la volonté de "tout expliquer" » (2016 : 28).

Il nous semble que l'étude du type d'interventions que décident de mettre en œuvre les enseignants peut contribuer à révéler leur méthodologie. En ce sens, une des clés qui participent à la définition de certains profils est l'attention portée à l'empan possible de l'agir prescriptif qui peut s'appréhender en termes de :

- « – intervenir/laisser faire-dire
- simplifier/confronter l'apprenant à la complexité
- expliquer/aider à comprendre » (Zakhartchouk, 2000 : 66).

Dans cette même optique, et au sujet des mouvements d'altération, Rivière propose de considérer ces derniers comme des indicateurs potentiels d'un certain « style » professoral (Rivière, 2006 : 446). Nous verrons dans la partie IV l'émergence de certains styles prescriptifs.

6.3. Quels usages du binôme corps-voix dans la transmission de consignes ?

« Le corps de l'enseignant n'est pas neutre. Il envoie des messages non verbaux, des signes, tout aussi lisibles qu'un texte parlé : les gestes, les soupirs, les silences, les regards, les haussements d'épaules, les froncements de sourcils... Il y a également la voix de l'enseignant, peut-être la partie la plus intime du corps » (Jourdan, 2014 : 235).

Quelle que soit la situation de transmission de consignes, les mouvements du corps de l'enseignant (pour se déplacer, pour montrer, pour signaler, etc.) sont signifiants. Ils participent,

²⁵¹ Sensevy et Quilio expliquent la réticence didactique ainsi : « Le professeur est donc en permanence soumis à la tension (tentation) de dire directement à l'élève ce que celui-ci devrait savoir, tout en sachant que le déclaratif échouera souvent à l'appropriation réelle de la connaissance par les élèves. Le professeur est donc contraint à se taire là où il aurait la (fausse) possibilité de parler, il est donc contraint à tenir par-devers lui certaines des choses qu'il veut enseigner, et à engager les élèves dans des rapports aux milieux qui leur permettront de passer outre ce silence » (2002 : 50).

²⁵² Qui semble être une tâche qui peine à être prise en « corps » par certains enseignants.

avec la voix, au guidage. Il est difficile d'imaginer une transmission de consigne où l'enseignant soit immobile.

Nous proposons, dans cette partie, quelques usages possibles de ces ressources dont dispose l'enseignant et nous les compléterons dans la partie III de ce travail.

6.3.1. L'usage d'un espace symbolique et signifiant

Dans une classe, la disposition classique est celle des apprenants à leur table et l'enseignant au bureau²⁵³. Ferrão Tavares parle de la « fonction symbolique » (1999 : 168) qui existe dans l'espace-classe et qui est véhiculée à travers le mobilier et la place à laquelle se trouvent les participants. Si nous observons un enseignant dans différentes classes, dans différents moments d'activités, dans différentes matières, plusieurs possibilités s'offre à lui : il se meut entre les rangs (lors d'une explication), il se rapproche d'un apprenant (pour apporter une explication individualisée), il se place au fond de la salle (lors d'une activité où les apprenants travaillent en sous-groupes), etc. Cette liberté de mouvement, que chaque individu décide d'investir en fonction de ses objectifs mais aussi en fonction de ses préférences, de son profil, est-elle également au rendez-vous lors de la transmission de consignes ?

Dans les corpus dont nous disposons (Dominguez, 2013 et celui de la présente recherche), l'espace investi par les enseignants au moment de la transmission de consignes est localisé à l'avant de la classe. Les variations que nous avons observées sont les suivantes :

- des positionnements latéraux dans l'espace qui longe le tableau, entre le tableau et le bureau (les plus communs),
- des positionnements latéraux devant le bureau (les moins communs).

Nous n'avons aucune occurrence montrant que l'enseignant est en dehors de cet espace²⁵⁴. En quoi cette circonscription spatiale participe-t-elle et serait-elle signifiante au vu de la passation de consignes ?

Nous estimons qu'elle répond à la « captation attentionnelle²⁵⁵ » sans laquelle l'agir prescriptif peinerait à fructifier. Sans elle, la réception auditive et visuelle est diminuée. Lors de la passation de consignes, l'enseignant doit être vu et entendu de tous²⁵⁶. Cette accessibilité nécessaire nous rappelle les « questions du parleur » que propose Cosnier ; il s'intéresse à la maintenance de

²⁵³ De nos jours, d'autres dispositions sont possibles, par exemple à travers l'usage d'îlots de travail.

²⁵⁴ Il s'agit bien ici de l'activité qui instaure le début de la consigne, celle qui correspond à la communication des éléments centraux de l'activité. Une fois ces éléments clés communiqués, l'ouverture de cet espace symbolique peut être effectivement au rendez-vous. Signalons, qu'il ne serait toutefois pas exclu que l'enseignant puisse transmettre ou modifier une consigne quel que soit le lieu où il est placé dans la salle.

²⁵⁵ Notion que nous proposons, évoquée plus haut (voir 3.1. *Le rôle didactico-pédagogique de la consigne*).

²⁵⁶ Goffman (1974 : 117, cité par Bouchard et Rivière, 2011 : 7-8) traite des situations *focalisées* et *non focalisées*. Selon l'auteur il est question de focalisation lorsqu'il y a engagement des participants ; celle-ci se traduit par une « concentration unique de l'attention intellectuelle et visuelle » (*ibid.*) et s'appuie sur la contribution collective de tous les participants. Tel est le cas pour la situation de « captation attentionnelle » dont nous traitons.

l'interaction et considère que le « parleur s'efforce d'être informé sur quatre points [...] : est-ce qu'on m'entend ? Est-ce qu'on m'écoute ? Est-ce qu'on me comprend ? Qu'est-ce qu'on en pense ? » (1992 : 8). La « captation attentionnelle » répond aux deux premières *questions du parleur*.

Le positionnement de l'enseignant dans l'espace est alors une des stratégies nécessaires et devient un **positionnement signifiant**, les apprenants sont en mesure de reconnaître cette information physique. Cependant, nous verrons plus loin que cet emplacement ne se suffit pas à lui seul pour assurer une qualité attentionnelle idéale ; en effet, le regard, la voix et la gestuelle utilisés font partie prenante de cette « captation attentionnelle ».

Le moment zéro de la transmission de consignes, du point de vue de l'espace, s'inscrit dans cet espace situé dans le périmètre du tableau-bureau. Cependant, une fois la captation attentionnelle réussie et l'annonce ou début des consignes faites, l'enseignant peut progressivement investir d'autres espaces. Il s'agira de déplacements qui lui permettront d'entrer dans l'espace communément attribué aux apprenants. L'enseignant s'y immisce pour distribuer des documents, pour indiquer l'emplacement de matériel à utiliser, pour exemplifier une simulation d'interaction, etc.

L'agir prescriptif ne finissant pas au moment où toutes les informations ont été transmises, l'enseignant peut également occuper l'espace de classe (dans toutes ses possibilités), pour se rendre disponible lors de l'activité et pour vérifier la mise en activité et le déroulement de l'activité. Dominguez et Rivière précisent sur quoi peut s'appuyer un enseignant pour cette activité de supervision : « Ce qui pourrait caractériser une gestion fluide de la simultanéité des actions, des discours et des foyers d'attention durant la passation des consignes, c'est la capacité à s'extraire momentanément du cours de l'action, de l'évaluer, puis de l'ajuster et la compléter, en fonction de la lecture » (2015 : 8) qu'en fait l'enseignante. Cela est favorisé par son retrait de la scène didactique, alors :

« quand un moment de silence advient, que son activité attentionnelle est allégée, il peut passer en revue son action, son discours et l'action des apprenants et identifier le repérage d'un oubli par exemple. En somme, il met en relation, par un processus de traitement de l'information, l'état de la mise au travail et son projet. S'extraire un instant de la communication orale facilite l'activité réflexive et analytique de la situation et fait partie de l'activité prescriptive. Cette respiration, cette nécessité de réfléchir "hors du feu de l'action" (Perrenoud, 2001) est une composante de l'agir prescriptif » (*ibid.* : 9).

Nous l'avons évoqué plus haut (chapitre 1, point 2.2.3, *L'enseignant et la réflexion : hors du feu de l'action ?*), lors de cette activité de supervision, l'enseignant met en place une « parenthèse réflexive » lors de laquelle il active sa réflexion *sur* l'action tout en étant *dans* l'action, dans le cours.

L'usage de l'espace lors de l'activité de prescription est une ressource dont use l'enseignant lorsqu'il prescrit, nous allons voir à présent l'usage des gestes lors de cette même activité.

6.3.2. L'usage de gestes : différents guidages sémiotiques

L'usage des gestes que peut faire un enseignant est fondé sur des choix qui viennent remplir des fonctions de guidage. Nous proposons trois types de guidage dans la suite de notre texte.

a) Guidage dans la sphère textuelle : une « gestualité de monstration »

Un des principaux usages gestuels que nous apercevons dans les situations de transmission de consignes est celui qui consiste à guider les apprenants dans la sphère textuelle. À ce sujet, Rivière (2006) dégage essentiellement une fonction d'élucidation. L'auteure indique que les gestes coverbaux couplés au discours peuvent « orienter l'attention des apprenants vers la matérialité typographique ou typo-dispositionnelle des activités et [...] désigner les actions qu'ils ont à réaliser à partir d'elle » (*ibid.* : 415).

Il s'agit par exemple de gestes qui peuvent pointer un endroit précis sur une feuille d'activités pour guider les apprenants ou qui peuvent signaler une image d'un manuel sur laquelle porte l'activité. Notons que ces gestes peuvent s'appuyer sur une temporalité spécifique qui permet une transmission plus performante. Tel est le cas du guidage dans un document photocopie ou un manuel : plus les étapes de focalisation sont temporellement structurées, plus elle favorise le repérage. Annoncer une activité, signaler dans le document où elle se situe (à l'aide de gestes de pointage précis) et seulement ensuite distribuer le document sont autant de dispositions qui peuvent éviter de brouiller la réception. Cette stratégie de distribution déjoue les situations, assez communes nous semble-t-il, où les informations s'imbriquent : expliquer les consignes et distribuer les documents (en même temps) ne permet pas d'entrer par étapes dans l'agir. Qui plus est, en contexte exolingue, cela rajoute de la complexité aux apprenants qui peuvent avoir du mal à faire le tri dans les informations reçues.

b) Guidage sémantico-lexical

Les gestes sont également utilisés pour rendre accessible le sens de certains mots présents dans les consignes. Nous pourrions imaginer que les verbes d'action porteurs du sens principal sont les plus « gesticulés ». Cependant, nous remarquons (dans le cas de nos corpus) que le guidage sémantico-lexical se situe essentiellement sur des mots de la consigne qui, soit sont illustrés par choix de l'enseignant (parce qu'il anticipe une incompréhension et il décide d'illustrer), soit sont à l'initiative des apprenants (aussi bien par un questionnement verbalisé ou mimé).

L'exemple suivant nous permet d'illustrer une mise en œuvre possible du guidage sémantico-lexical.

Exemple 1 : Cas « raccourci » (Valérie, corpus Dominguez, 2013)

Éléments contextuels : DUEF, cours de méthodologie universitaire, B1-B2

L'enseignante transmet la consigne à l'oral, les apprenants disposent déjà d'un document de travail.

Type d'activité : réinvestissement de la technique de prise de note qui consiste à utiliser des raccourcis

Geste d'accès au sens : exemple « raccourci »	
Extrait du cours	Extrait de l'EAC
<i>Passage 13 [07'00 à 09'22]</i> Donc vous pouvez écrire, prendre des notes à [a] l'endroit où je vous ai laissé de libre (sur la feuille de travail, elle pointe le lieu), il faut remplacer les mots par des raccourcis ([b] l'enseignante fait un geste de pince avec son index et pouce en ouvrant et refermant successivement) il faut des raccourcis lisibles ([c] elle écrit le mot raccourci au tableau) [...] [d] je répète, il faut utiliser des raccourcis lisibles [...] ici dans le cours je vous donne des exemples [...] mais bien sûr, si pour vous, ça (elle signale le tableau) ce n'est pas lisible, ce n'est pas compréhensible, vous ne l'utilisez pas d'accord ?	<i>[...] ils ont déjà pris l'habitude de prendre en note euh j'écris les mots euh plus nouveaux ou compliqués au tableau là je vais écrire raccourci et puis je MONTRE ce que ça veut dire d'ailleurs je ne donne même pas de synonyme ou j'explique en montrant en fait ra-cour-ci (elle fait le geste)</i>

Dans cet extrait nous observons comment s'organise la communication de la consigne (le document de travail a déjà été distribué et l'enseignante vient de lire la consigne écrite) :

Étapes	Modalité
[a] ²⁵⁷ Guider dans le document	Geste de pointage
[b] Rappel de l'action principale	Oralisation
[c] Guider dans le sens sémantico-lexical	1) Geste illustratif 2) Écriture du mot au tableau
[d] Rappel des choix de la stratégie pour la réalisation de l'action principale	Oralisation : répétition de l'information Geste de pointage au tableau (exemple de raccourci qui peut ne pas être transparent)
[e] Interpellation du groupe	Tonalité forte, intonation montante

D'abord elle signale sur la feuille l'espace dont dispose les apprenants pour faire la prise de notes (geste de pointage²⁵⁸), ensuite elle rappelle la stratégie principale (l'objectif de l'activité) en combinant l'oralisation, le geste illustratif et l'écriture du mot au tableau, enfin elle rappelle un pan pratique de l'emploi des raccourcis (utiliser des raccourcis lisibles pour eux). Dans cette transmission de consigne le faire enseignant est de nature multimodale : les ressources textuelles, vocales et gestuelles sont mises au service du guidage dans la tâche de la consigne. Nous constatons que le geste est de nature illustrative et qu'il vient s'imbriquer dans le discours prescriptif.

²⁵⁷ Les lettres a, b, c, etc. se réfèrent aux balises que nous avons posées dans l'extrait que nous commentons (qui sont également entre crochets).

²⁵⁸ De guidage dans la sphère textuelle.

c) *Guidage exemplificateur d'actions*

Les gestes qui viennent se greffer aux consignes ont pour la plupart une fonction référentielle²⁵⁹. Ainsi nombreux sont les gestes qui supposent la « manipulation physique d'objets ou d'artefacts cognitifs (manuel, tableau synoptique d'une notion grammaticale, case, trous à remplir, phrases » (Rivière, 2006 : 416). À cet égard, dans l'activité de prescription, le geste « s'attache [...] à montrer, désigner, situer ou même expliciter des éléments de l'activité didactique future ou en cours » (*ibid.*). Dans l'exemple 1 (thème : raccourci), le geste permettait de renforcer le discours prescriptif de l'enseignante. L'usage des gestes peut également soutenir des actions concrètes, tel est le cas de l'activité du « débat avec les chapeaux » que nous avons vue plus haut. L'enseignante non seulement apporte des informations sur les éléments discursifs à utiliser mais elle nourrit cette activité par une un comportement gestuel qui se veut *exemplificateur*. En outre, son discours est accompagné de l'utilisation des chapeaux : lorsqu'elle illustre et donne des exemples associés au personnage qui peut se permettre de dire des idées plutôt « folles », elle va associer son discours, les gestes de pointage au tableau (pour signaler les formules possibles dans ce cas) et en même temps mettre le chapeau jaune²⁶⁰. Cette articulation fait office d'exemplification dans une activité qui demande la réalisation d'activités discursives accompagnées de procédures de type théâtral²⁶¹ (articulées par une tâche manuelle : prendre le chapeau adéquat en fonction des intentions de communication). Ce qui motive cette façon de faire est le fait de considérer que les chapeaux permettent de guider les apprenants dans la tâche : pour utiliser à bon escient les chapeaux et les arguments associés, et pour engager les apprenants dans l'incarnation des personnages (qui passe également par une adaptation intonative)²⁶².

Il en est de même pour le cas d'Ana, qui, dans son cours de phonétique, illustre avec son corps et sa voix les phonèmes attendus. Ce sera l'occasion pour elle de passer de la description verbale du phonème à sa réalisation incarnée : se toucher le ventre, placer la main sous le nez pour sentir l'expiration, etc. Dans ce cas précis, l'enseignante va également avoir recours au transfert de ces gestes sur le corps même des apprenants. Cette gestuelle se lit comme une exemplification incarnée et se justifie par la nature des activités phonético-corporelles attendues. Dans ce cas, le corps de l'enseignante est un outil de transmission.

²⁵⁹ Lorsque les gestes coverbaux participent à la construction du sens (Colletta, 2005).

²⁶⁰ Le chapeau jaune caractérise l'optimisme.

²⁶¹ Un faire manuel.

²⁶² Ce sont les raisons pour lesquelles, l'enseignante joue elle-même quelques rôles ; ce n'est pas un hasard si elle prend pour exemples, les chapeaux qui représentent une personne qui n'est pas d'accord et une autre qui apporte des idées « folles ». Forcer le trait, lors de l'exemplification, permet de décomplexer les apprenants (qui voient leur enseignante jouer le jeu) et de poser un cadre facilitateur des interactions qu'ils vont devoir mettre en œuvre.

6.3.3. L'usage du regard : entre synchronisation et vérification

Nous avons vu, dans le chapitre 2, l'importance du regard et avons relevé son rôle de « synchronisateur » (Cosnier, 1977²⁶³). Ce rôle est activement convoqué dans la transmission de consignes.

Nous avons vu la riche activité attentionnelle que doit mettre en place l'apprenant, il « doit circuler entre modalité orale, scripturale, gestuelle et iconique du discours de la classe et construire du sens » (Rivière, 2010 : 43). Cette activité est d'autant plus importante et difficile pour le cas de la réception de consignes : le contenu est transmis par le biais de différentes sources et ressources que sont la voix de l'enseignant, le corps de l'enseignant, les supports utilisés et à utiliser.

L'enseignant, sous l'angle du « parleur²⁶⁴ » de Cosnier (1992 : 8), doit s'appuyer sur d'autres ressources que linguistiques pour répondre aux quatre questions du parleur. C'est là que le regard permet à l'enseignant de réguler sa prise de parole et son contenu. En effet, pour répondre aux questions et pour « imaginer » la réception qui est faite de son discours de consigne, le regard qu'il porte sur son groupe est une clé essentielle et indispensable. C'est ce que souligne Cosnier lorsqu'il précise que « la réponse [aux quatre questions] nécessite au minimum un regard du receveur et des indices rétroactifs sous la forme d'émissions voco-verbales et/ou kinésiques du receveur » (1992 : 8). Le rôle phatique du regard joue dans la régulation des consignes et lorsque le champ visuel de l'enseignant est entravé, la transmission s'en ressent. Nous approfondirons ces questions dans la partie III. Pour l'heure, nous proposons ci-dessous un exemple²⁶⁵ qui illustre le rôle et la valeur du regard :

« c'est vrai que c'est assez et je me rends compte que je pose la question de la consigne et hum et en même temps XX mes affaires pour récupérer ma fiche péda [...] j'aime pas parce que je trouve que d'abord c'est pas une bonne image et que puis les étudiants ils attendent [...] c'est pas très avenant » (Valérie, EAC).

Pour l'enseignante, la manipulation de documents sur son bureau couplée à la transmission de consigne ne lui permet pas d'être disponible. Pour elle, cela ne correspond pas à son agir idéal : cela ne répond pas à l'image qu'elle attend d'elle et ne lui permet pas d'être disponible (son corps et son regard sont dirigés non pas vers les apprenants mais vers son bureau). Le fait de ne pas regarder ses apprenants traduirait un désengagement interactionnel (physique et discursif) non satisfaisant. C'est ce que souligne Cosnier lorsqu'il précise que « le regard est utilisé aussi pour marquer l'engagement et le désengagement et ainsi permettre la suspension ou la reprise de la conversation » (1992 : 9).

²⁶³ Nous en avons parlé dans le point 4.2. *Les observables « multimodaux »* (chapitre 2 de cette partie I).

²⁶⁴ Abordé plus haut dans ce chapitre lors du point 6.3.1. *L'usage d'un espace symbolique et signifiant*.

²⁶⁵ Extrait du corpus Dominguez (2013). Les propos de l'enseignante Valérie sont issus de son discours d'EAC.

Comme nous l'avons énoncé, les regards issus des apprenants sont autant de ressources interprétatives pour l'enseignant (par exemple lors de reformulation fondées sur cette interprétation visuelle).

Le regard permet de voir la réaction des apprenants et participe au maintien et soutien du lien interactionnel lors de la transmission de consignes ; l'activité du regard peut diminuer une fois que l'enseignant indique la mise au travail des apprenants, l'activité visuelle de l'enseignant reste cependant plus présente que celle des apprenants.

6.3.4. L'usage de la voix : véhiculer la consigne

« Dans la parole, la langue ne se représente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards » (Colletta, 2005 : 32).

La voix²⁶⁶ est une ressource pour l'enseignant et « tout enseignant stagiaire, ou déjà en poste, fait [...] l'expérience que la voix possède un effet pédagogique » (Girault, 2014 : 221). Le poids et le rôle de la voix viennent s'articuler aux autres ressources dont dispose l'enseignant. Peut-être serait-elle (au même titre que le regard) la ressource culturellement plus à même de véhiculer du sens, plus encore dans un contexte exolingue où nous sommes à même de déceler certaines des intentions du locuteur même si nous ne disposons pas des compétences linguistiques nécessaires pour en comprendre le contenu.

Selon Moustapha-Sabeur et Aguilar Rio, « la voix permet à l'enseignant de modifier l'attitude et le comportement de l'apprenant, de manière à le rendre plus sensible à un savoir » (2014 : 69). Les auteurs soulignent le recours possible à une « focalisation intonative » (*ibid.* : 73), celle qui permet d'accentuer un mot dans la courbe discursive (pour, par exemple, souligner un mot qui est clé). Pour le cas des consignes, cette focalisation intonative peut porter sur le verbe d'action, ce qui permet d'une certaine manière de l'isoler dans le discours et ainsi de guider la réception des apprenants (dans ce cas sur une partie du faire attendu). Cette façon de *dire* rejoint la notion de « stratégie prosodique » (Guimbretière, 2000 : 299, citée par Moustapha-Sabeur et Aguilar-Rio, 2014 : 69) et sa conscientisation peut, il nous semble, être un facteur-ressource important dans la transmission de consignes.

Adapter sa voix peut s'appuyer sur une volonté de s'adapter au public. C'est par exemple ce sur quoi nous renseigne le discours suivant :

« je pense que XX c'est ce que je fais pour un niveau euh avancé ce n'est pas ce que je fais pour un niveau débutant ++ en termes de consigne + même en termes de de::: de communication avec eux par exemple euh avec un groupe a un je ne vais pas m-parler euh quand je suis face au tableau je vais me retourner pour qu'ils me voient

²⁶⁶ La voix peut être une ressource de l'enseignant pour « anticiper une action pédagogique » (Moustapha-Sabeur et Aguilar Rio, 2014 : 75)

pour que :: ils lisent aussi sur les lèvres un petit peu comme les malentendants quoi c'est d'utiliser tous les supports possibles euh à la fois les gestes euh le le le visage et puis le le le + discours euh + oral pour comprendre » (Valérie²⁶⁷, EAC).

Ici, l'enseignante ajuste son corps et sa voix en fonction du niveau des apprenants. L'enseignante nous informe sur son choix délibéré d'articuler plus clairement qu'elle ne pourrait le faire avec un public avancé. Dans l'extrait de la vidéo sur lequel porte cette verbalisation, nous constatons une voix claire et posée (en accord avec l'articulation renforcée dont elle parle). Les décisions qui concernent l'utilisation de la voix et ce que celles-ci peuvent représenter en termes d'avantages sont soulignées par Zakhartchouk comme suit : « le débit de l'enseignant, le timbre de sa voix, la bonne articulation de son message sont [...] des conditions qui favorisent une meilleure compréhension » (2016 : 28). À ce sujet, un extrait du discours de Valérie²⁶⁸ nous renseigne sur un certain « type de voix associée aux consignes » :

« hum ++ les consignes euh pff ++ ma voix/ce que je remarque et bon je le savais déjà plus ou moins mais c'est que je:: j'ai pas une voix qui por:::te je:: j'essaye d'accentuer certains mots:: euh: en fonction de ma fatigue aussi + personnelle tout simplement en fonction des moments du cours j'ai une voix plus monotone euh je SAIS que c'est un défaut » (Valérie, EAC)

Pour Valérie, sa voix ne porte pas suffisamment lors de la passation de consigne, en revanche elle réussit à accentuer certains mots (bien que cet agir lui semble insuffisant). Pour cette enseignante, il semblerait qu'une voix monotone ne semble pas répondre aux exigences d'un certain idéal d'agir prescriptif. L'enseignante met ici en avant une des caractéristiques de la voix associée à la transmission de consigne, cette voix devrait être forte pour être correctement audible pour permettre la réception et ne pas demander un effort supplémentaire d'attention aux apprenants.

La voix est une ressource pour l'agir professoral, elle demande un usage particulier lors de l'activité de transmission de consignes et elle participe au besoin, tel que nous l'avons vu plus haut, d'être vu et entendu pour réussir la « captation attentionnelle²⁶⁹ ». En contexte exolingue, l'usage à bon escient de la voix enseignante peut non seulement contribuer à cet objectif mais également participer à alléger la charge cognitive des apprenants.

²⁶⁷ Corpus Dominguez (2013).

²⁶⁸ Le contexte est le suivant : en EAC, après avoir visionné plusieurs extraits de cours où elle communique des consignes, Valérie porte son attention sur sa voix ; l'extrait reprend ses propos à ce sujet.

²⁶⁹ Voir le point 6.3.1. *L'usage d'un espace symbolique et signifiant*.

Synthèse du chapitre 3

L'agir prescriptif enseignant

Dans ce chapitre, nous avons tout d'abord tenté de proposer certaines des caractéristiques des consignes. Nous avons vu que le **réceptacle discursif** qu'est la consigne peut être abordé sous différents angles. Nous avons souligné le rôle du verbe porteur de l'action, il participe à la spécification de la tâche visée. L'étude de la consigne sous l'angle de sa **formulation** nous a amenée à nous interroger sur la forme et sur le fond des discours de consignes. Ainsi, nous retenons que le **guidage** que peut contenir un énoncé de consigne, peut être une ressource qui participe à l'étayage apprenant (facilitant l'entrée dans la tâche) mais peut également donner lieu à un sur-étayage (diminuant l'activité réflexive de l'apprenant), il s'agit alors d'une ressource à manipuler avec prudence.

En outre, nous avons traité du rapport de l'apprenant à la consigne, rapport qui est étroitement en lien avec le bagage dont il dispose. À l'intérieur de ce bagage, **la culture éducative** a une forte influence dans le rapport à la consigne (résistances à suivre les consignes, difficultés à réaliser un type de production éloignée des habitudes scolaires, etc.).

Par la suite, nous avons plus spécifiquement traité de **l'agir prescriptif** enseignant en précisant ses deux dimensions : d'une part, sa dimension planificatrice et, d'autre part, sa dimension émergente, celle qui met à l'épreuve la planification et celle qui demande de s'ajuster au réel de l'action.

Pour ce qui est de la **dimension planificatrice**, nous avons tenté de montrer l'intérêt de la proposition réflexive de Zakhartchouk (2016) qui nous semble être une ressource utile pour la planification de l'enseignant. Cette proposition convoque précisément la **compétence réflexive projective** à travers différentes questions sur les objectifs, les ressources, les implicites possibles, les résultats attendus, etc. Nous avons alors élargi la proposition (5.2) en y ajoutant des questions qui tentent de tenir compte du contexte d'enseignement-apprentissage des langues.

En ce qui concerne la **dimension émergente** de l'agir prescriptif, nous avons souligné son caractère contingent. Cela nous a permis de traiter des **modalités d'ajustements** dont peut faire usage l'enseignant ; ajustements qui convoquent la « réflexion dans l'action » (Schön, 1983). Nous avons mis en évidence une étape qui semble clé dans la transmission de consignes : la « **captation attentionnelle** » (6.3.1.). Celle-ci se met en place à l'instant zéro de la transmission et appelle chez l'enseignant une combinaison de ressources multimodales (marqueurs spatiaux,

gestuels et discursifs) afin d'orienter l'attention auditive et visuelle du groupe apprenant vers l'enseignant.

Alin s'exprime ainsi au sujet du métier : « chaque métier a son inventaire, ses archives de techniques, de savoir-faire, de connaissances, son référentiel de gestes qui portent la marque de la pratique » (2010 : 45). Les contours de l'agir prescriptif que nous venons de proposer dans ce chapitre, couplés aux apports de nos analyses en partie III, IV et V, se veulent être une participation à l'enrichissement de cet « **inventaire** » du métier.

PARTIE II

Terrain, outils et corpus : un tissage réflexif

« Pour vivre, il nous faut nous jeter dans le monde. Or, pour nous y jeter, pour y vivre, il faut que nous disposions d'hypothèses sur comment il fonctionne pour nous y intégrer, quitte à réviser ces hypothèses en cours de route. L'hypothèse fondatrice d'humanité, en l'absence de toute expérience ou histoire, serait que, de manière très irrationnelle, nous avons confiance en notre capacité à donner sens au monde » (De Robillard, 2011 : 26).

L'intitulé de cette deuxième partie de notre travail contient l'essence même de notre démarche méthodologique en ce qu'il reflète l'activité constructive que nous avons menée : il s'agit en effet d'un tissage réflexif.

Le tissage est *réflexif* si nous tenons compte du protocole construit et mis en place – qui vise à activer la réflexion et la réflexivité des enseignantes – mais aussi si nous tenons compte de sa traduction dans cette deuxième partie de notre travail. En effet, ce volet de transmission²⁷⁰ suppose pour le chercheur de faire en sorte que les lecteurs, et par extension la communauté scientifique, puissent appréhender les actions entreprises, les choix réalisés et la logique de la recherche : la lisibilité et l'intelligibilité sont donc les mots clés de cette partie. Si nous reprenons les termes de De Robillard (ci-dessus), il s'agit de traduire le sens de notre recherche. Précisons d'emblée que cette partie est particulièrement dense car nous ne pouvons faire l'économie du détail de nos choix concernant le cœur de notre recherche : la **Démarche réflexive**²⁷¹. C'est elle qui soutient et oriente tout notre travail de recherche et ce, d'un point de vue théorique, méthodologique et éthique. La place consacrée à cette ossature doit permettre de clarifier les choix qui sous-tendent nos différents outils méthodologiques²⁷².

²⁷⁰ Dans son acception de transmettre : « communiquer, faire connaître » (CNRTL).

²⁷¹ Désormais nous utiliserons une majuscule pour le mot « démarche » lorsqu'il d'agit de la « Démarche réflexive » de notre recherche : le protocole proposé à savoir les quatre étapes. Cela nous permet d'utiliser « démarche réflexive », sans majuscule, quand il sera question de processus réflexif, d'exercice réflexif. Le lecteur saura donc à quel moment nous faisons référence à l'outil structurant notre recherche : la Démarche réflexive.

²⁷² En deçà, la particularité et l'intérêt de notre recherche doctorale repose sur la Démarche réflexive pensée, construite et vécue.

Réflexif, disions-nous, car :

« La réflexivité est ce qui nous permet, par le récit (Ricœur) **de faire l'histoire de nos expériences révolues, de leur donner sens**²⁷³, dans une perception du temps humain, et en construisant une identité. L'hypothèse sous-jacente est donc que vivre et "donner sens" sont un peu synonymes. Le travail réflexif est, de ce fait crucial, y compris (et même surtout, parce que dans la vie quotidienne, nous sommes loin de tout expliciter) dans le travail scientifique. **Si notre faculté à donner du sens est indissociable de notre historicité, notre activité scientifique en est pétrie**, et elle ne pourrait pas exister sans cela, en tout cas pas dans la forme qu'on lui connaît [...]. Il est donc important de ne pas ignorer ce qui fait que nous produisons du sens d'une manière, pour chacun(e) sans doute unique, liée à notre histoire non reproductible, **et la réflexivité est ce qui nous permet de donner sens au passé** donc à l'avenir, et réciproquement, puisque les significations données à l'avenir informent la façon dont est construite l'histoire » (De Robillard, 2011 : 26).

Le tissage réflexif ne se réalise pas sans rétrospective car, si les choix sont réfléchis pour le chercheur, les rendre intelligibles l'amène à se plonger dans les méandres de ses constructions, c'est ce que nous rappellent Blanchet et Chardenet :

« La construction méthodologique, nécessairement réflexive, doit d'autant plus être explicite pour remplir sa double fonction :

- organiser consciemment l'activité de recherche non seulement au départ du projet mais également tout au long de la recherche ;
- rendre lisible la façon dont sont réunis les matériaux étudiés et dont sont élaborés des résultats : rechercher, susciter, organiser un ensemble d'observables (aussi appelés données, matériaux, corpus), analyser ces observables avec des outils pertinents et autres moyens justifiés, le tout de façon compatible avec le cadre théorique, lui-même étant explicitement inscrit dans un cadre épistémologique. » (2011 : 63).

Cette partie II, comme nous l'avons signalé plus haut, ne fera pas l'économie du détail car nous voulons que notre construction méthodologique complexe soit intelligible. Trop souvent, les détails des recherches sont passés sous silence, or cette clarification est la clé d'une appréhension des choix méthodologiques et de la solidité d'une recherche. Paillé et Mucchielli exposent le voile qui peut peser sur les productions scientifiques :

« Les opérations de construction du sens sont invisibles. Le raisonnement sur l'enquête est livrée au lecteur, mais souvent l'auteur ne dit pas comment il est arrivé à ce raisonnement, lequel, dans la plupart des cas, lui a pourtant donné fil à retordre, a nécessité la mise en place de moyens méthodologiques d'analyse et d'interprétation, a impliqué des dizaines de séances d'annotations et d'écriture plus ou moins systématiques, s'est incarné dans plusieurs versions textuelles, a mobilisé des opérations mentales spécialisées (conceptualisation, montée en généralité, inférence contrôlée). Il n'est pas toujours nécessaire et élégant de donner à voir toute cette "cuisine". Mais il ne faudrait pas penser que, puisqu'on ne la voit pas, elle n'existe pas » (2016 : 9).

Nous faisons le choix de donner accès à une partie de cette « cuisine ». Nous pouvons dire que l'activité explicative que nous nous proposons de mettre en place est une activité méta-réflexive

²⁷³ Nous soulignons.

qui permet de transcender le mystère de la recherche et d'en dégager la cohérence, ce qui n'est pas une tâche facile car à certains égards quelques choix peuvent sembler arbitraires ; nous l'envisageons donc comme un défi scientifique.

Cette partie est structurée en trois chapitres. Dans le premier, nous proposerons les fondements de la recherche. Pour ce faire, nous exposerons d'abord la genèse de la recherche. Ensuite, nous poserons les fondements méthodologiques de la présente recherche ainsi que nos positionnements épistémologiques. Enfin, nous expliciterons nos outils de recherche en prêtant une attention particulière aux logiques sous-jacentes des choix réalisés.

Dans le deuxième chapitre, nous nous attacherons à la description du terrain d'étude. Nous proposerons ensuite les informations relatives à nos données – le type de données et la constitution du corpus final – et à leur traitement.

Dans le troisième et dernier chapitre, nous proposons nos choix en matière d'étude des données. Nous nous attellerons à spécifier notre cadre d'analyse. Nous montrerons les mouvements réflexifs dans l'ajustement de ce cadre en spécifiant les tenants et les aboutissants de nos choix.

Chapitre 4

Les fondements épistémologiques et les constituants de la recherche

Dans une première partie, nous remonterons aux sources de notre cheminement, en amont de la recherche doctorale. Tel que le suggère De Robillard, cela « nous permet de donner sens au passé donc à l'avenir, et réciproquement, puisque les significations données à l'avenir informent la façon dont est construite l'histoire » (2011 : 26) : notre mémoire de recherche est ainsi un élément clé dans la compréhension de la présente recherche, en ce qu'il est à la source de bon nombre de nos choix méthodologiques.

À la suite de cette genèse, nous présenterons dans la deuxième partie, les fondements épistémologiques de la présente recherche en précisant notre posture et le type de recherche que nous proposons.

Dans la troisième partie, en lien avec notre positionnement épistémologique, nous ferons le point sur nos positionnements méthodologiques en clarifiant les soubassements de notre choix de protocole (articulé en démarche réflexive).

Dans la quatrième et dernière partie, nous détaillerons chaque composante de la démarche réflexive en explicitant les objectifs et les logiques qui les structurent. Nous prêterons une attention particulière à l'explicitation des raisons qui nous ont menée à la combinaison de plusieurs outils. Nos propos indiqueront également les limites et difficultés propres à chaque étape.

1. Le terreau de la recherche

En s'inspirant du « travail de l'histoire » de Gadamer (1976), De Robillard signale que le chercheur « ne peut pas s'extirper de son histoire [...] il peut travailler [...] cette histoire en se concevant pluriel, à la croisée de plusieurs influences constituées en différences, qu'il peut alors travailler, mais jamais dans l'absolu, et toujours les unes par rapport aux autres, dans des "à partir de" et des "en vue de" limités, et qui changent avec le temps » (2011 : 28). C'est ici, une partie de notre « histoire » qui est proposée aussi subjective soit-elle. Un bref premier point posera le bagage intellectuel et scientifique du chercheur comme la première pierre à l'édifice de la recherche. Les origines de notre recherche seront alors proposées, elles sont à entendre comme la passerelle entre le passé et le présent : le « à partir de - en vue de » (De Robillard, ci-dessus).

1.1. Un « répertoire scientifique »

Contextualiser une recherche et l'explicitier sont intrinsèquement liés à l'actif du chercheur. Si dans le cas d'un enseignant, nous parlons de *répertoire didactique*²⁷⁴, pour le chercheur nous proposons de considérer qu'il détient un « répertoire scientifique » qui est en constante construction, particulièrement en activation au moment de la définition de son projet de recherche²⁷⁵ et qui est foncièrement mouvant lors de la réalisation d'une recherche doctorale. Le « répertoire scientifique » est alimenté par la formation initiale ou continue et par le bagage que le chercheur a pu acquérir lors de la réalisation de rapport de stage²⁷⁶ ou de mémoire de recherche. Entrent en jeu également son activité scientifique, sa participation à des journées scientifiques²⁷⁷ – en tant qu'auditeur ou en tant que participant – et ses publications ; le tout

²⁷⁴ Répertoire sur lequel il s'appuie, répertoire qui se construit au fur et à mesure de sa pratique (voir partie I, chapitre 2, point 3.2.3 ...*nourrit par un répertoire didactique*).

²⁷⁵ Mais il ne s'arrête pas pour autant.

²⁷⁶ Aussi *simple* soit-il en termes de recherche scientifique. Il apporte tout de même des clés pour entrer dans la recherche : construire une problématique, articuler théorie et pratique, s'avoir s'approprier des notions scientifiques, etc. Nous nous appuyons ici sur les rapports de stage réalisés dans le cadre des formations de master 1 en FLE (dans d'autres formations, les attentes du rapport de stage sont autres).

²⁷⁷ Ces journées ou séminaires sont l'occasion de s'auto-former (prendre note d'autres façons de faire, découvrir des théories, des courants de recherche, des outils, etc.). Souvent, c'est l'occasion de conforter des choix (théoriques ou méthodologiques).

alimente le bagage théorique mais aussi méthodologique du « chercheur en herbe »²⁷⁸. Parallèlement, s'ajoutent les effets découlant de l'inscription du doctorant à un laboratoire de recherche²⁷⁹, qui permet notamment de faire partie d'une communauté²⁸⁰; cette adhésion permet par exemple de favoriser les échanges avec d'autres chercheurs novices ou experts, de participer à des réflexions, à des projets, etc. Les différentes affiliations à tel ou tel courant de recherche sont alors également marquées par cette partie du répertoire scientifique²⁸¹. Nous ne saurions négliger les rencontres entre doctorants plus informelles qui stimulent le chercheur, que ce soit lors d'échanges encadrés²⁸² ou d'ateliers²⁸³ de présentations inter-doctorants. Ces rencontres et échanges peuvent être un atout considérable car, hors contexte institutionnel, l'absence de pression ou de jugement « social » contribue au potentiel de réflexion et de créativité.

Une recherche n'est donc pas « aseptisée », construite *de facto* et non mouvante mais elle est vivante et marquée par celui qui la réalise. Le cheminement réflexif, intellectuel et humain réalisé par le chercheur a donc un impact réel sur ses choix. Dans le point suivant, nous proposons un aperçu d'une partie de notre répertoire : le mémoire de recherche.

1.2. La construction de passerelles du mémoire de recherche à la thèse de doctorat : vers la définition des questions de recherche

Notre mémoire de recherche constitue le terreau qui a nourri cette recherche doctorale. Il agit à la manière d'une pré-enquête et est à l'origine de nombreux choix théoriques et méthodologiques de la présente recherche²⁸⁴. La réalisation de ce premier travail et ses

²⁷⁸ On pourrait préférer l'appellation *jeune chercheur* qui serait à mettre en opposition avec *chercheur confirmé* ; ici, *chercheur en herbe* porte plus sur l'étape qui correspondrait aux premiers pas dans la recherche. Des avancées dans la dénomination que l'on fait du *doctorant* ont eu lieu ces dernières années ; à ce sujet la Confédération des jeunes chercheurs précise que « la Commission Européenne utilise le terme de "chercheur en début de carrière" (angl.: "early stage researcher") pour désigner un doctorant. Les autres structures européennes (telles que l'Association Européenne des Universités, EUA) ont également adhéré à cette vision. Sur le plan national, notamment suite aux États Généraux de la Recherche de 2004, lors desquels la communauté scientifique s'était exprimée dans ce sens, le caractère professionnel du doctorat a été explicitement inscrit dans le Code de l'Éducation » (extrait du site <https://cjc.jeunes-chercheurs.org/presentation/terminologie.php>).

²⁷⁹ Progressivement le *chercheur en herbe* devient jeune chercheur.

²⁸⁰ Gérard s'intéresse au parcours du doctorat, l'assimilant à un rite de passage. Dans son ouvrage, elle compare le doctorat à l'activité de marche : « Le doctorant fait une marche en solitaire, mais il n'est pas seul, car il rencontre d'autres marcheurs sur son chemin » (2014 : 93).

²⁸¹ Personnellement, ce sont essentiellement la participation à différentes journées scientifiques ainsi que la réalisation de différentes communications qui m'ont aidée à orienter mes ancrages théoriques et méthodologiques. D'autres voies que celles envisagées dans une des premières étapes de conception et de décision ont alors émergées, à titre d'exemple, la découverte lors d'un séminaire de la *théorisation ancrée* (et de la querelle qui y est associée) nous a permis de réfléchir autrement au codage des données.

²⁸² Comme pour le cas des journées *Paren(thèse) Bretagne-Loire* organisées une fois par mois par l'association du même nom.

²⁸³ Ateliers lors desquels un groupe réduit de doctorants se réunit pour présenter officiellement leur thèse ; l'objectif étant de réussir à trouver des réponses aux interrogations de la personne qui présente son travail. Chaque doctorant en ressort grandi et riche de réponses ou d'outils.

²⁸⁴ Il nous a permis de définir certaines bornes telles que l'inscription dans l'agir professoral ou encore l'utilisation de l'autoconfrontation.

résultats ont nourri notre réflexion et ont été, au moment de créer ce continuum entre nos deux travaux, source de questionnements et d'interrogations.

Notre premier travail de recherche (Dominguez, 2013) s'intéressait à une des « pratiques de transmission » (Cicurel, 2002) dont use l'enseignant à savoir l'activité de prescription²⁸⁵. Cette activité a été étudiée par Rivière²⁸⁶ (2006) qui en a mené une analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique²⁸⁷. Elle observe entre autres que l'activité de prescription participe, à un niveau général, à l'action didactique en cadrant et configurant l'activité sociale de la classe, ce qui se manifeste par exemple par l'engagement des apprenants dans les activités. L'auteure souligne par ailleurs que l'activité prescriptive de l'enseignant est essentiellement sous-tendue par une recherche constante d'équilibre, et c'est ce qui en fait sa particularité :

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

En outre, la chercheuse montre également comment l'enseignant en situation prescriptive use de l'activité verbale orale qui est généralement complémentée par des gestes à valeur sémiotique.

Enfin, Rivière émet le vœu que se développe le « volet réflexif sur l'activité de prescription elle-même » (2006 : 469) qui consisterait à :

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

Elle invite à comprendre « ce qui préside à l'activité de prescription, [à] comprendre sa rationalité par l'analyse praxéologique des discours produits en entretien (ante et post-cours) » (*ibid.* : 470). C'est dans cette visée que nous avons entrepris notre mémoire de recherche en donnant la parole à des enseignants sur leur pratique enseignante. Voyons brièvement la manière dont nous avons inclus cette modalité avec nos propres interrogations et façons d'approcher l'objet : l'activité de prescription.

Nous sommes partie du fait que la transmission de consignes est de nature multimodale. L'enseignant en situation de communication de consignes met en jeu des reformulations, émet

²⁸⁵ Cette activité est définie par Rivière (2008) comme : « l'activité langagière [...] qui incite à l'action et vise la transformation de l'autre et, en l'occurrence de savoirs et savoir-faire langagiers dans la langue étrangère ou seconde [et qui] se déploie en injonctions (dire de faire), en consignes liées à une tâche (dire quoi faire), ou en instructions (dire comment ou pourquoi faire) ».

²⁸⁶ Dans le cadre de cours de FLE (dans un centre de langue et dans un collège).

²⁸⁷ L'étude de Rivière (2006) permet dans une certaine mesure de rompre avec la conception, selon laquelle, la passation de consignes serait essentiellement à considérer sous l'angle de la formulation des consignes (ou de « bonnes » formulations), vision réductrice de cette activité.

de nouvelles consignes, réalise des gestes, utilise une intonation précise et ce, dans le vif de l'action. Partant de cela, notre première interrogation²⁸⁸ portait sur la raison de ces actions : l'enseignant les réalise-t-il par expérience, par intuition ? Notre première ébauche de réponse était qu'à priori, du fait de la réalisation des remaniements *in situ*, lesdites actions relevaient plus du spontané ou préréfléchi²⁸⁹ que du réfléchi, et qu'il ne pourrait pas y avoir de logique ou de rationalité à part entière. Par ailleurs, il nous a semblé que l'expérience, comprise dans ce contexte comme la pratique réflexive que l'enseignant chevronné a sur son métier, devait probablement avoir un rôle important. Finalement, nous avons considéré que la passation des consignes serait un savoir-faire appartenant au répertoire didactique de ces enseignants. Il s'est agi plus précisément, en conséquence, de répondre aux questions suivantes :

- Dans quelle mesure les enseignants de FLE opèrent-ils des choix réfléchis lors de l'activité de prescription, sachant que celle-ci est de nature multimodale et qu'elle s'actualise en cours de langue, c'est-à-dire dans le vif de l'action ?
- Comment cette activité de prescription s'articule-t-elle au sein de l'agir professoral ?

Étant donné que notre questionnement portait sur une action multimodale (*verbale et non verbale*), nous avons décidé de filmer des enseignants, de répertorier les passages prescriptifs et d'utiliser l'autoconfrontation comme outil de collecte de données. L'objectif était, comme le signalent Bigot et Cadet, « d'aller chercher le point de vue des acteurs » (2011 : 12) sur leur pratique effective et ainsi de mener une recherche qui ne se limite pas à l'observation et à l'interprétation du chercheur qui est toujours extérieur à l'objet de son analyse. Nous nous inscrivions également dans la lignée des vœux de Rivière en donnant la parole à des enseignants²⁹⁰ sur leur activité de prescription.

De notre étude²⁹¹ de 2013, il est ressorti, chez les enseignants-participants, la présence d'une forte conscience des éléments *verbaux* de l'activité de passation-transmission de consignes. Le constat a été différent du côté des éléments *non verbaux* pour lesquels nous avons observé une faible conscience de ceux-ci, cependant des indices de prises de conscience (probablement dû à l'exercice de l'EAC) apparaissaient dans les discours des enseignants. Alors, quelle transition et quelles passerelles ont été faites vers le présent travail de recherche doctorale ?

²⁸⁸ Nous rappelons que nous sommes ici en train de retracer les questionnements de notre mémoire de recherche : ils sont à prendre comme ce qu'ils sont, des questionnements qui peuvent sembler plus ou moins naïfs ; nous ne les dénaturons pas car ils font partie de notre cheminement effectif.

²⁸⁹ Le *vécu préréfléchi* est, selon Vermersch, le vécu lui-même, non conceptualisé (2004 : 71).

²⁹⁰ Comme nous l'avons énoncé lors de l'introduction générale de notre thèse, nous participions aussi à un enrichissement de données sur l'agir prescriptif en recensant des extraits de vidéo de cours, là où Rivière s'appuyait sur des enregistrements sonores et non pas audiovisuels.

²⁹¹ Pour l'analyse des données, nous avons convoqué les notions de « conscience directe et conscience réfléchie » (Vermersch, 2000, 2004) ainsi que des notions de la psychologie piagétienne (le préréfléchi, le vécu verbalisé, le réfléchi) afin d'essayer de déterminer le degré de « prise de conscience » (Piaget, 1974) en matière de communication verbale et non verbale chez les enseignantes de FLE enquêtées.

1.2.1. L'entre-deux et ses questionnements

Pour la réalisation de notre thèse, nous avons décidé de poursuivre l'étude de la passation et transmission de consignes, en essayant d'en prolonger et d'en approfondir la compréhension. Durant l'intervalle entre le mémoire et la thèse, de nombreuses questions ont émergé. Nous présentons pêle-mêle certaines de ces interrogations : Comment *remédier* à la conscientisation partielle observée dans notre premier travail ? Les apports des théories réflexives pourraient-elles nous aider à répondre à cette *remédiation* ? Comment faire pour amener les enseignants à verbaliser sur la globalité de leur agir s'ils ne sont pas habitués à le faire ? La mise en place d'une démarche réflexive, dans laquelle les enseignants soient pleinement acteurs, favoriserait-elle une conscientisation de leur activité de prescription et par là-même de toutes ses composantes (gestes, regard, etc.) ? En quoi une démarche réflexive en plusieurs étapes aurait-elle un plus fort impact que les entretiens d'autoconfrontation (tels que nous les avons utilisés pour notre mémoire de recherche) ? De quelle nature seraient les retours que feraient les enseignants de cette démarche réflexive qui leur demanderait un fort investissement ?

Ces questions nous ont orientée vers des approches dites « réflexives » qui pouvaient constituer des éléments de guidage. Partant des notions de « réflexion » et de « réflexivité » (Schön, 1983 ; Saint-Arnaud, 2001 ; Perrenoud, 2001 ; Legault, 2004 ; Paquay, 1994) que nous avons abordées pour notre mémoire, nous avons par la suite complété notre approche avec d'autres références qui nous ont éclairée sur le réseau notionnel lié à la réflexion, tels que Tardif *et al.* (2012), Pineau (2007) et plus précisément Vacher (2015) qui propose spécifiquement un cadre pour la conception de dispositifs réflexifs²⁹².

À la suite de ce foisonnement de questions et de l'orientation méthodologique réflexive, nous avons construit nos questions de recherche.

1.2.2. Les questions de recherche de la thèse

Pour faire suite au cheminement que nous avons exposé jusqu'ici, nous avons tout d'abord formulé la réflexion centrale qui soutient notre recherche : pour que d'une part des enseignants de FLE puissent réaliser un travail de réflexion approfondi sur l'agir prescriptif et pour que d'autre part ce processus réflexif permette éventuellement une transformation de leur pratique, nous considérons qu'il pourrait être pertinent de les engager dans une activité réflexive *durable*²⁹³.

Ce point de départ s'actualise dans les questions suivantes :

²⁹² Il propose les conditions nécessaires à la mise en place d'un dispositif réflexif (en formation initiale) et souligne, entre autres, l'importance du contrat proposé aux participants.

²⁹³ Nous expliquons dans la suite de notre texte les modalités choisies qui répondent à cette volonté.

- Dans quelle mesure une démarche réflexive pourrait-elle participer à la compréhension de l’agir prescriptif ?
- En quoi convoquer différents types de discours réflexifs permet-il de mettre au jour les ressorts de l’agir prescriptif ?
- Dans quelle mesure la pratique réflexive permet-elle de dégager les caractéristiques d’un genre professoral prescriptif partagé et de dégager un style prescriptif ?

Ces trois questions ont guidé notre conception du dispositif réflexif (la Démarche réflexive). Elles nous ont permis par ailleurs de nommer les deux visées du présent travail :

- Une visée compréhensive : approfondir la connaissance de l’activité de prescription et contribuer ainsi aux recherches qui portent sur l’agir professoral.
- Une éventuelle visée développementale²⁹⁴ : (trans)former les enseignants par leur activité réflexive et enrichir leur répertoire didactique. Cette visée se base sur la reconnaissance de la pratique réflexive comme outil de développement professionnel (Legault, 2005 ; Perrenoud, 2001 ; Piot, 2012 ; Vacher, 2015a).

À présent, il convient de nous intéresser aux fondements épistémologiques de notre recherche doctorale.

2. Fondements épistémologiques

Notre recherche porte sur une pratique quotidienne des enseignants, la transmission et la gestion de consignes que nous dénommons « agir prescriptif »²⁹⁵. Cet agir fait partie du « savoir pour enseigner » (Vacher, 2015a : 210) du métier et relève également du « savoir caché » (Schön, 1994) des enseignants. Les décisions qui mènent tel enseignant à reformuler systématiquement une consigne, à accepter ou rejeter l’improvisation de consignes, à les formuler en priorisant l’autonomie des apprenants, etc. sont autant de décisions internes qui sont difficilement accessibles. Comment accéder à ce for intérieur ?

Nous considérons que l’utilisation d’une combinaison d’outils réflexifs peut être un levier qui permet de mettre en lumière ces savoirs. En premier lieu, faire le pari de la réflexivité ne peut se faire sans miser également sur l’apport et la valeur des dires des acteurs²⁹⁶. Cela donne à notre recherche une couleur qualitative où les données que nous envisageons sont constituées

²⁹⁴ Nous précisons qu’il s’agit ici d’une « éventuelle » visée développementale car en début de recherche, cette visée relevait plutôt d’une hypothèse ou d’une visée latente. Nos premiers pas dans la recherche ne nous permettaient pas de poser cette visée comme solide. Nous verrons cependant qu’elle gagnera en solidité dans l’avancement de notre cheminement et ce, par les apports de notre construction théorique et plus tard, par le contact itératif des données et leur analyse.

²⁹⁵ Abordé dans le chapitre 3 (*L’agir prescriptif enseignant entre planification et transmission*) de la partie I.

²⁹⁶ Anadón et Guillemette soulignent à ce sujet qu’« [...] en recherche qualitative, la finalité est de comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences. La subjectivité est mise en valeur dans l’interprétation des conduites humaines et sociales » (2007 : 31).

de discours d'enseignants qui sont la source de notre construit : ce sont leurs dires qui structurent les résultats de la recherche. Les outils choisis sont donc mis au service de ce pari réflexif où le but (colonne vertébrale organisatrice) est de faire émerger des éléments incorporés de façon progressive, de sorte que le grain d'analyse de l'agir prescriptif soit de plus en plus fin. En creux, il s'agit de **reconstituer partiellement l'objet** – l'agir prescriptif – qui, comme nous l'avons vu en partie I, est pluridimensionnel. La visée principale est donc d'approcher cet objet pour le comprendre, pour le rendre plus intelligible²⁹⁷. La **visée développementale** participe aussi à notre projet, ce qui suppose de concevoir la recherche et ses outils comme moyens capables de favoriser le questionnement du sujet sur sa propre pratique²⁹⁸.

Pour répondre méthodologiquement à ces objectifs, après la revue de littérature que nous avons faite sur les outils réflexifs qui existent, nous avons combiné quatre outils qui favorisent la production de discours réflexifs²⁹⁹ : un questionnaire écrit, un échange de pratiques, un journal de bord et un entretien³⁰⁰.

Pourquoi ce choix complexe ? Nous avons considéré qu'en structurant de la sorte nos outils de recueil de données, nous engageons les enseignants dans une **dynamique réflexive** : d'abord individuelle (le questionnaire), ensuite collective (l'échange), puis une nouvelle fois individuelle (le journal de bord) et enfin en collaboration avec le chercheur (l'entretien d'autoconfrontation suivi d'un entretien de co-explicitation). Ces temps de réflexion permettraient donc d'enrôler³⁰¹ progressivement les enseignants dans une forte activité réflexive qui, par les différentes occasions de mise en mots (écrites ou orales, individuelles ou collectives), pourrait a priori leur permettre d'être plus outillés au moment de l'entretien d'autoconfrontation. Nous expliquerons

²⁹⁷ Nous souhaitons approfondir la connaissance de cet agir mais nous ne nous proposons pas de visée *prescriptive* (dans laquelle l'agir prescriptif serait à mettre en place de telle ou telle manière, ou telle action serait la bonne et telle autre à proscrire).

²⁹⁸ Au sujet du développement professionnel, nous reprenons Desgagné qui précise que « le chercheur qui s'engage à créer les conditions nécessaires pour que des praticiens entrent avec lui dans une démarche de réflexion sur un aspect de la pratique joue, si l'on peut dire, sur deux tableaux. D'une part, et sur le plan de la recherche, il sollicite la collaboration des praticiens pour investiguer un objet de recherche et met en place le dispositif nécessaire, entre autres, de cueillette et d'analyse de données en vue d'une production de connaissances. D'autre part, et sur le plan de la formation, il propose à ces praticiens une démarche de réflexion sur un aspect de leur pratique, démarche susceptible [...] de répondre à leur besoin de développement professionnel ou de perfectionnement » (1997 : 376). Cela est également en lien avec toute démarche réflexive car elle participe au « pouvoir d'agir » (Clot, 2008, 2017) du sujet : plus je suis à même de disposer d'éléments sur un aspect professionnel, plus je tourne mon regard autour de celui-ci, plus j'en augmente ma connaissance et plus je peux être en mesure d'agir sur cet aspect.

²⁹⁹ Outils que nous avons proposés aux enseignantes qui participent à cette recherche et qu'elles investissent.

³⁰⁰ Il s'agit plus précisément de plusieurs entretiens, nous en préciserons les contenus et modalités plus bas.

³⁰¹ Il faut comprendre ici « enrôler » comme une action qui inscrirait les enseignants qui participeraient à la recherche dans des activités qui leur demandent de l'investissement (cognitif et temporel) ; cela est proche de ce que nous visons comme nécessaire à leur participation et au bon déroulement de la recherche à savoir leur investissement, leur engagement. À ce sujet, nous reprenons pour compte ce que souligne Cifali : « il n'y a pas d'action sans un sujet qui la porte. Pas de pensée de l'action sans un sujet qui s'y engage » (2008).

plus avant les détails de cette logique qui vise la compréhension et l'intelligibilité de la passation et transmission de consignes grâce à ces cadres de discours.

Choisir la réflexivité comme angle d'approche comme fondement de la recherche a un impact sur les rôles conférés aux enseignantes et à la chercheuse, sur le type de données collectées et le moyen de collecte ainsi que sur la façon d'analyser ses données. Nous traitons de ces imbrications dans les points suivants.

2.1. Une recherche de nature collaborative : quels enjeux ?

Nous définissons notre recherche, avec toutes les nuances que nous allons y apporter, comme une recherche de nature collaborative en ce qu'« elle suppose la contribution des praticiens enseignants à la démarche d'investigation d'un objet de recherche, démarche le plus souvent encadrée par un [...] chercheur universitaire » (Desgagné, 1997 : 372). Morissette précise que :

« La recherche collaborative est une méthodologie d'intervention qui suppose que des praticiens s'engagent, avec le chercheur, à explorer un aspect de leur pratique et que l'objet même de la recherche porte sur leur compréhension en contexte de cet aspect. Elle vise une médiation entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle, en vue d'étudier le savoir-faire qui sous-tend cette dernière dans le cadre d'une démarche de coconstruction » (Morissette, 2013 : 41)

Les maîtres mots sont la collaboration³⁰² et la co-construction³⁰³ qui, en fonction des objectifs et outils de la recherche, se feront et s'institueront de différentes façons³⁰⁴.

Pour expliquer l'appropriation que nous faisons de la recherche collaborative, nous allons apporter des précisions sur les rôles des acteurs, sur le type de collaboration ainsi que sur les objectifs qui donnent forme à la cohérence et l'application de cette recherche.

Notre recherche répond aux considérations suivantes :

« La recherche collaborative vise principalement un rapprochement entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle, au travers d'une démarche qui sert l'examen de cet objet en même temps qu'elle est une occasion de développement professionnel pour les participants. Les partenaires ne poseront pas de regard normatif sur les pratiques, ne tenteront pas de déceler ce qu'il conviendrait de changer ; c'est plutôt la compréhension en profondeur de l'objet de préoccupation mutuelle qui les mobilise » (Morissette, 2013 : 41)

L'objectif n'est pas de produire des connaissances à valeur prescriptive mais de concevoir les actions de la chercheuse et des enseignantes comme convergeant vers la compréhension du phénomène étudié, pour nous, l'agir prescriptif. Quels sont alors les rôles des actrices de ce projet ?

³⁰² Nous retenons ici son sens commun de « participation à l'élaboration d'une œuvre commune ».

³⁰³ De l'implication des participantes qui par exemple, construiront ensemble (dans la deuxième étape de la recherche, voir plus bas le détail, point 4.2. *L'étape 2 : la réunion-échange*) et des enseignantes et de la chercheuse (lors de l'entretien de type co-explicitation, lors de l'étape 4 ; voir le point 4.4.2. *L'entretien de co-explicitation*).

³⁰⁴ Nous verrons par la suite, comment nous les envisageons dans notre recherche.

En ce qui concerne les enseignantes, deux éléments sont à considérer : le rôle de professionnelles et celui de productrices de savoirs. Le premier rôle rejoint le « modèle d'acteur "compétent " » (Giddens, 1987, cité par Morissette, 2013 : 42) dont « [la] compétence serait étroitement liée à la capacité réflexive qu'il engage constamment dans le contrôle de ses conduites quotidiennes, telle une aptitude à se prendre comme objet d'analyse » (Morissette, 2013 : 42) ; nous retrouvons ici la conception de Dewey (1933), Schön (1994, 1996, 1998), Saint-Arnaud (2001). En considérant l'acteur³⁰⁵ comme un praticien réflexif, on ouvre la porte au fait que le praticien a quelque chose à dire sur sa pratique, que l'on peut connaître l'action par le sujet (deuxième rôle de producteurs de savoirs). Dans notre recherche, le sujet est membre actif de celle-ci, et l'étude « place le point de vue du praticien (sa compréhension d'une situation de pratique à explorer) au premier plan de la démarche d'investigation » (Desgagné, 1997 : 373), ce qui rejoint une perspective constructiviste, où l'activité des sujets – activité professionnelle, réflexive et discursive – est porteuse de sens et permet, au chercheur, de mieux l'appréhender. En ce qui concerne le rôle du chercheur, comme pour le cas de la recherche-action³⁰⁶, le chercheur n'est pas en position de surplomb (Morissette, 2013 : 45) ; ce qui s'établit est, dans une certaine mesure « une symétrisation des positions » (*ibid.*). Dans notre recherche, nous tentons d'établir, à notre échelle, une symétrisation. Notre rôle est dans une certaine mesure de tenir l'équilibre entre différentes postures car :

« le chercheur se situe, d'une part, dans une démarche d'investigation d'un objet de recherche, il est garant du cadre d'investigation, de son élaboration continue, de la démarche susceptible de faciliter la discursivité du savoir de la pratique. D'autre part, il se situe aussi dans une démarche interactive avec des acteurs pour construire avec eux le sens de la pratique » (Morissette, 2013 : 45).

Dans notre recherche, nous proposons un cadre composé d'étapes qui engagent les enseignantes dans une série d'actions (les détails de ce cadre sont proposés plus avant).

Notre ancrage dans la collaboration se traduit par l'orientation réflexive de la recherche. Pour comprendre cet ancrage, il nous faut apporter des éléments de contextualisation.

Avec et pour les enseignantes, nous avons porté une attention particulière à l'**aspect relationnel**. Nous avons ainsi spécifié et clarifié en début et pendant la recherche toutes les informations nécessaires à la compréhension de chaque action envisagée. Cela se traduit par une explicitation des caractéristiques propres aux actions : la durée du protocole, le détail des actions, etc. Dès notre première rencontre avec chaque enseignante (ici nous parlons des six

³⁰⁵ Dans son acception de « preneur de décisions actif, réfléchi, focalisé sur la pratique et sensible à un réseau contextualisé de connaissances, pensées et croyances » tel que le définit Borg (2003 : 81).

³⁰⁶ La recherche-action est dans une logique de résolution de problèmes, elle « consiste en une stratégie de changement planifié » (Morissette, 2013 : 36).

enseignantes qui avaient initialement accepté de participer à notre recherche³⁰⁷), nous leur avons fait part de notre démarche et de son caractère « contraignant ³⁰⁸ ». Chaque étape est alors énoncée : questionnaire, réunion, journal de bord, film de cours et entretien final. Nous avons à cette occasion également explicité qu'il s'agissait d'avoir la possibilité d'avoir accès à ce qu'elles faisaient et à la manière dont elles le faisaient sans prétention d'imposer ou de prescrire des façons de faire ; aspect qui est complété par une formulation (qui est reprise plusieurs fois au cours de la recherche³⁰⁹) « tu es au cœur de la recherche », formulation qui à nos yeux est forte en valeur symbolique et à laquelle nous tenions. Ces clarifications sont essentielles d'un point de vue éthique³¹⁰, les enseignantes peuvent s'engager ou se désengager sereinement (sur six enseignantes, trois enseignantes se sont engagées en manifestant un intérêt pour cette aspect réflexif, de retour sur soi). Par ailleurs, avant chaque étape, un rappel de ces éléments est fait. Cette transparence est pour nous une condition *sine qua non*, étant donné que sans un contrat de communication et de confiance instauré dès le début de la recherche, les garanties de participation et d'implication seraient moindres. Comme le signale Cifali « il n'y a pas d'action sans un sujet qui la porte. Pas de pensée de l'action sans un sujet qui s'y engage » (2008 : 130). L'acceptation de la part des enseignantes³¹¹ pourrait traduire « une volonté de remettre en question autant [leur façon de penser que [leur] façon de faire » (Legault, 2004). Notons que les quatre étapes qui constituent notre démarche réflexive amènent notamment à une réappropriation du vécu des enseignantes, ce qui peut avoir un impact sur la relation qu'elles entretiennent avec leur agir professoral et par là même sur leur identité enseignante, leur « moi » professionnel. De ce fait, le cadre proposé aux participantes suppose « la sécurisation de l'engagement dans la pratique réflexive [qui] se développe à travers la reconnaissance et la prise en compte des angoisses [...] du praticien (Vacher, 2015a : 58).

³⁰⁷ Voir chapitre 5, point 1.2.1. *Vers le choix des enseignantes-participantes.*

³⁰⁸ Nous nous référons, entre autres, au fait que le protocole est composé de plusieurs étapes, qu'il demande également du temps d'investissement ou encore au fait que les enseignantes sont filmées.

³⁰⁹ Par exemple dans la partie de l'introduction que nous faisons au début des entretiens (voir tome 2, annexe 8).

³¹⁰ Un point sémantique, nous semble ici important. Nous reprenons ci-après la définition de morale et la mettons en regard de la notion d'éthique : « La morale a une visée instrumentale, l'éthique a une visée réflexive » (Abdallah-Pretceille, 1999 : 3) ; « [...] l'éthique ne peut être cantonnée au seul domaine de l'intentionnalité et elle est directement liée à l'expérience et à l'action. En conséquence, les problèmes éthiques ne peuvent être traités hors de leur contexte » (*ibid.*). La contextualisation est clé lorsque l'on s'attache à des questions d'ordre éthique. Pour le cas qui nous occupe, il s'agit d'une recherche universitaire, certes, mais une recherche qui implique une participation active des enseignantes qui y participent ; cette implication se retrouve également du côté de la chercheuse. Les questionnements éthiques semblant secondaires apportent cependant à la recherche une solidité non négligeable car sans eux on ne saurait s'inscrire pleinement dans le respect des personnes participantes.

³¹¹ Dans l'explication du protocole, nous avons insisté sur la collaboration que cette recherche supposait ; toutes ont manifesté leur désir et leur volonté de réfléchir sur leur métier et leur pratique. Dans une certaine mesure, leur participation répondait à un certain besoin de distanciation. À ce sujet, pouvions-nous considérer en début de recherche que cela serait un gage de réussite ? Dans tous les cas, pour la chercheuse novice que nous sommes, cela nous est apparu important.

Nous considérons les enseignantes qui participent à la recherche, si nous reprenons les mots de Desgagné (1997 : 372-373), comme des « coconstruc[trices] » de la connaissance à produire liée à l'objet investigué, cela engage également le chercheuse à prendre en compte le contexte dans lequel les enseignantes se meuvent. En effet, les constructions envisagées, liées ici à l'agir prescriptif, « ne se [font] pas sans considération du contexte réel où cette pratique est actualisée, sachant que les composantes de ce contexte, en termes des contraintes et des ressources que présentent les situations de pratique, contribuent à sa structuration » (*ibid.* : 373). Cette prise en compte du contexte, nous amène à traiter du terrain de recherche et de son approche.

2.2. Une recherche d'inspiration ethnographique : quelle rencontre avec quel terrain ?

Nous nous intéressons à une pratique de transmission quotidienne du métier d'enseignant et ce, dans « son fonctionnement social »³¹². Nous avons abordé le terrain dans une perspective ethnographique. L'ethnographe se déplace sur le terrain pour s'en immerger et s'en imprégner. Les situations observées ou vécues le sont de première main. Ces particularités sont retenues par Cambra-Giné qui expose que « l'approche ethnographique est empirique et naturaliste » (2003 : 16). Sa nature empirique engage le chercheur dans une série de négociations avec la communauté qui l'accueille : « le travail de terrain est une voie d'accès à la connaissance et implique une interaction (Laplatine, 1996), une suite de négociations entre les attentes du chercheur et celles de son amphitryon (Duranti, 1997). Voilà la nature dialogique de ce type de recherche » (Cambra-Giné, 2003 : 16).

Le chercheur peut utiliser différents outils³¹³ : journal de bord, carnet de notes, photographies, enregistrements, etc. Son activité première est ce qu'on dénomme *l'observation participante*, liée à la posture d'immersion. L'objectif étant d'avoir accès au maximum de clés pour comprendre la société, le groupe social, le groupe professionnel, etc. étudiés. Dans une approche ethnographique « la question n'est pas de déterminer comment et en quoi [le] matériau partiel "reflète le réel" mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en métaposition) » (Blanchet, 2011 : 18-19). Aborder le terrain

³¹² Dans notre cas, le fonctionnement de la classe de langue. Cicurel met en avant ce terrain : « toute classe a des rituels et ses routines. Elle génère des pratiques didactiques qui sont en résonance avec la culture ou le contexte dans lequel elle existe. Cette dimension ethnographique est centrale dans la mesure où les usages de la classe et de l'enseignement des langues sont autant de ressources pour qui veut connaître et comprendre un certain fonctionnement social » (Cicurel, 2011a : 192-193)

³¹³ Cambra-Giné souligne la variété des méthodes de recueil de données : « [celles-ci] sont ouvertes, variées, complémentaires et susceptibles d'être adaptées, voire créées de façon imaginative » (2003 : 16).

suppose des prises de décisions en amont : le chercheur se prépare, anticipe ses façons d'agir, d'interagir, décide des acteurs qui seront concernés par la constitution du corpus, etc.

La visée première de la méthode ethnographique est la compréhension par l'observation du terrain « de l'intérieur » (individus et contexte), ce qui présuppose de donner de la valeur à la « perspective des participants » (Cambra-Giné, 2003 : 17), c'est en cela que l'on parle de perspective *émique* dans ce type de recherches.

En lien avec ces aspects, comme nous l'avons vu en partie I, les études qui portent sur l'agir professoral³¹⁴ attribuent aux discours des enseignants sur leur pratique une valeur clé dans cette entreprise compréhensive. Ces discours permettraient de mettre en lumière les ressorts de l'agir professoral « constitué par la somme des actions, des intentions, des émotions et des projets de l'enseignant » (Cicurel, 2011a : 238). En didactique des langues, « l'ethnographie de la communication » (De Salins, 1993) de la classe de langue s'inspire des préceptes de l'ethnographie pour comprendre ce *cosmos* qu'est la classe et dans lequel se construisent des savoirs (dans le mouvement enseignement-apprentissage) mais aussi dans lequel s'expriment, se construisent les compétences professionnelles des enseignants ; le métier se construit également en dehors de la classe mais celle-ci est son lieu premier d'actualisation. Ce lieu de travail se pose aujourd'hui également comme un terrain de recherche : « pour que cet espace devienne un objet de recherche, des méthodes d'investigation et d'analyse doivent être mises en place [...]. Le chercheur [en est] l'observateur [et en prélèvera] des données empiriques » (Cicurel, 2011a : 243) qu'il analysera ensuite. Ce travail de terrain – d'observation et de prélèvement – œuvre en source et ressource d'information. L'élargissement et la prise en compte d'autres ressources pour la constitution des données empiriques peuvent, dans le cas de « l'analyse réflexive des pratiques » (*ibid.* : 239) prendre différentes formes : entretiens, journaux de bord (Cadet, 2004, citée par Cicurel, *ibid.*), etc. Pour le cas de notre recherche, nous avons également fait usage de questionnaires écrits, d'analyse de pratiques, de différents types d'entretiens.

Les choix et l'agencement de nos outils méthodologiques s'inscrivent dans cette perspective ethnographique dans la mesure où ces outils permettent de recueillir autant de traces, si diverses soient-elles, de l'agir professoral : traces de l'ordre des représentations, croyances, savoirs, positionnements, styles, émotions, etc. Chaque outil est entrevu comme un catalyseur de ces traces et leur vue d'ensemble – qui serait une sorte de triangulation de données – doit

³¹⁴ Nous avons expliqué et signalé dans la partie I, l'influence des théories de l'action, nous en rappelons ici quelques éléments : « placer l'action au centre la réflexion sur l'enseignement change le prisme des recherches. C'est moins l'interaction avec les autres, le copilotage qui est en jeu, que la genèse de l'action, les motifs, l'intentionnalité, la prise de décisions » (Cicurel, 2011a : 240). Dans cette approche, les significations attribuées par les enseignants sont primordiales (elles sont les données sur lesquelles nous travaillons).

s'appréhender comme une suite de *prélèvements*, à la manière d'un archéologue, qui sont autant d'indices des façons de faire, de dire et de penser l'agir prescriptif de cet échantillon de la communauté enseignante³¹⁵.

L'intérêt de faire appel aux verbalisations d'enseignants sur des traces filmées de leur cours, n'est plus à démontrer. Cicurel souligne ces acquis : « le fait de ne pas se restreindre aux données fournies par l'observation des interactions de classe [et d'étudier des corpus de verbalisations d'enseignants] a permis de découvrir un certain nombre de phénomènes qui n'apparaissent pas en surface ou seulement à travers des traces furtives » (*ibid.* : 241). Cependant, **nous considérons qu'en accompagnant ces recherches par des données d'une autre nature cela permet d'élargir le champ interprétatif et compréhensif de l'agir professoral**. Le croisement des données permettrait de déceler des indicateurs qui pourraient, chemin faisant, faire ressortir des liens plus fins entre, par exemple, certaines représentations et certaines façons de faire des enseignants. Nous clarifions et illustrons cet élargissement protocolaire ci-dessous à travers la mise en perspective de l'outillage méthodologique de notre mémoire – tableau 6 – et de notre thèse – tableau 7 :

Mémoire de recherche		
Outil	Ce qui ressort (ce à quoi on a accès)	Orientation ³¹⁶ des discours
EAC	Représentations, bribes de style, intentions, etc. 	Essentiellement en lien avec la source qui déclenche la parole (la vidéo)

Tableau 6 : Outil mémoire de recherche

Recherche doctorale		
Outil	Actrice(s)	Orientation des discours
Questionnaire		Axés sur la conception du métier, des consignes
Échange entre pairs		Axés sur la passation de consignes
Échange entre pairs		Axés sur le genre et sur des façons singulières de faire
Journal de bord		Axés sur des situations prescriptives vécues ³¹⁷

³¹⁵ Cela ne veut pas dire que ce groupe puisse être considéré représentatif de la communauté.

³¹⁶ Nous précisons dans cette colonne sur quoi sont censés porter les discours, sur quoi ils sont orientés.

³¹⁷ Le journal de bord (nous le détaillerons plus loin) invite les enseignantes à le compléter à chaud à la suite d'un cours. À ce sujet, elles reviennent sur ces situations « vécues » (sur des situations d'agir prescriptif récentes).

EAC		Axés sur des extraits de l'agir filmé
ECOE ECLO ³¹⁸		Au croisement de toutes les orientations précédentes

Tableau 7 : Outils recherche doctorale

Nous pouvons considérer que chacune des nouvelles sources (dans le tableau 7 par rapport au tableau 6) peut aider à disposer de clés qui permettent de préciser, d'enrichir ou de dévoiler – pour l'agir prescriptif étudié – des liens de cause à effet, de filiation ou autres. Cette hypothèse suppose de concevoir la **multiplication des angles d'approches** comme *garante* d'une meilleure structuration du puzzle prescriptif : chaque pièce pouvant alors trouver sens au regard des autres pièces.

3. Une Démarche réflexive comme méthode

« Les méthodes sont choisies dans le but de placer l'objet d'étude sous le feu d'éclairages différents dans l'espoir de lui donner tout son relief. » (Hamel, 1997 : 104)

Dans cette partie, nous proposons nos choix méthodologiques, ceux qui nous ont menée à structurer notre protocole en étapes. Pour ce faire, nous exposons les raisons qui sous-tendent la « fabrication » de la Démarche réflexive qui est en elle-même l'échafaudage sur lequel se construit la recherche, se structurent les discours des enseignantes et s'appuie l'analyse.

Le dispositif de recherche est composé de plusieurs outils. Nous l'avons imaginé et conçu comme une démarche réflexive. Un détour par la sens du mot *démarche* nous permet d'éclairer l'usage que nous en faisons.

D'abord, dans sa première acception, *démarche* s'applique à une « manière de marcher » (CNRTL) et au sens figuré à une « manière d'avancer dans un raisonnement, manière de penser ». Ensuite, démarche renvoie au « fait de se rendre chez quelqu'un, ou de s'adresser à lui [...] pour un but déterminé [...] pour solliciter quelque chose » ou encore une « manière d'agir, [un] comportement envers quelqu'un (pour attirer son attention, etc.) ».

Que nous apportent ces définitions ? Ou en quoi nous permettent-elles d'éclairer l'usage que nous faisons du terme dans cette recherche ? Il s'agit avant tout d'une démarche (deuxième acception) construite par la chercheuse, adressée et proposée aux enseignantes dans « un but déterminé [...] pour solliciter quelque chose ». Ce quelque chose est de l'ordre de la connaissance et de la compréhension en l'occurrence de l'agir prescriptif.

³¹⁸ L'ECOE (entretien de co-explicitation) et l'ECLO (entretien de clôture) sont définis plus bas dans le point 4, *Les constituants de la Démarche réflexive*.

Ce sont les enseignantes qui vont investir la démarche et la rendre vivante et créatrice. Cette incarnation de la démarche devrait être, nous semble-t-il, également porteuse d'une activité réflexive et réfléchie ; c'est pourquoi nous avons défini une série d'étapes, une étape étant associée à un outil de recherche.

Nous parlons d'étapes car une démarche est une « manière d'avancer » (acception première du CNRTL) le long d'un itinéraire, sur un chemin le long duquel différentes bornes ont été placées. Chaque étape (chaque outil) amène une modalité de réalisation (écrite ou orale), de réflexion (individuelle, accompagnée). Chaque étape est également sous-tendue par différents objectifs³¹⁹ : faire ressortir des représentations, favoriser l'émergence du genre professionnel, faciliter des types de réflexion, etc.

Par ailleurs l'idée d'itinéraire se retrouve également dans la conception même de la démarche dans le sens d'un mouvement réflexif progressif : partir d'une première étape de réflexion (lors du questionnaire) ; poursuivre avec une mise en commun entre pairs pour activer, réactiver et produire des significations liées à l'agir prescriptif (plus général dans l'échange ouvert et plus concret lors du partage d'une expérience passée, concrète et verbalisée en groupe) ; avancer dans la réflexion en se concentrant sur des actions recensées et réfléchies dans le journal de bord ; continuer avec une réflexion outillée par des pratiques effectives vidéoscopées lors de l'EAC et approfondir ces réflexions lors de l'entretien de co-explication³²⁰.

Par cet itinéraire, nous pouvons imaginer qu'un processus de transformation se met en œuvre chez les enseignantes participantes. Les différents mouvements – produits à chaque borne et entre chaque borne – sont ainsi considérés comme vecteurs et éventuellement porteurs de développement car : « La démarche réflexive participe au développement professionnel³²¹ et au processus de construction identitaire du praticien. C'est le praticien lui-même qui donnera du sens à la réflexivité en retirant à chaque étape de la démarche, les bénéfices pour ses projets » (Donnay et Charlier, 2008 : 93).

³¹⁹ Présentés dans les prochains points.

³²⁰ La multiplication des angles d'approches (solicitation de discours sur) a comme vocation de permettre aux enseignants des mouvements de focalisation et de distanciation qui viendraient s'alimenter : focalisation sur leur agir prescriptif et distanciation de celui-ci à travers les outils utilisés, focalisation sur leur propre pratique et distanciation de celle-ci par le récit de la pratique de leurs pairs, etc. C'est dans ces allers-retours que se donne à voir plus en profondeur le répertoire didactique de chaque enseignant en ce qu'il a de singulier mais aussi en ce qu'il a de collectif (style et genre). Qui plus est, les mouvements de distanciation, qui favorisent la réflexion et la réflexivité, sont à même de participer non seulement à la mobilisation de leur répertoire mais aussi à sa construction et donc à une diversification des ressources des enseignants, cette dernière permettant d'élargir le « pouvoir agir » de ceux-ci. La clé de voûte de notre projet est de placer au cœur de la recherche l'agir prescriptif comme objet de pensée.

³²¹ Les auteurs définissent le développement professionnel « comme un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et, par là, enrichit et transforme son identité professionnelle » (2008 : 15).

Dans le mouvement réflexif progressif, nous retrouvons alors les deux logiques qui soutiennent notre recherche : la première qui vise l'accès au savoir d'expérience³²² (Wentzel, 2010) des enseignantes par son explicitation ; et la deuxième qui se veut une occasion de permettre aux praticiennes de penser et d'agir pour se développer professionnellement par la réalisation (par appropriation et vécu) de la démarche réflexive. La Démarche réflexive activerait³²³ les dimensions qui seraient associées au développement professionnel à savoir :

- « – Vision personnelle : point de vue individuel et autocritique de soi-même, de sa pratique, de son rôle.
- Transformation des pratiques pédagogiques : une dynamique impliquant à la fois une représentation de ce que l'on souhaiterait réaliser comme professionnel et une ouverture à la confrontation des schèmes avec les collègues.
- Réflexion critique : questionnement sur les écarts entre sa pratique et les représentations que l'on se fait. » (Legault : 2004, 50-51)

Enfin, si pour notre mémoire de recherche nous avons utilisé comme outil principal l'EAC dont « l'originalité [...] en tant que méthode de sollicitation de l'expérience et des savoirs en acte, réside dans la **libération des façons de signifier offertes aux sujets**³²⁴ » (Yvon et Saussez, 2010 : 54), nous avons pour le présent travail de doctorat articulé d'autres méthodes qui, selon nous, permettent d'amplifier cette « libération des façons de signifier » (*ibid.*) qui se traduisent par la mobilisation des « significations expérientielles » (Taylor, 1997, cité par Friedrich, 2011 : 89) des enseignantes.

4. Les constituants de la Démarche réflexive

Nous allons voir à présent les constituants de la Démarche réflexive dans le détail. Pour ce faire, nous proposerons chaque outil dans l'ordre de leur application. Nous décrirons l'outil et les choix que nous avons effectués. Les choix portent sur l'utilisation que nous faisons de l'outil et sur la logique de celui-ci au regard de la démarche réflexive. Nous proposerons également un regard critique en présentant les difficultés rencontrées dans l'usage des outils méthodologiques.

4.1. L'étape 1 : le questionnaire écrit

De façon générale la Démarche réflexive se donne les moyens de parvenir à une compréhension de l'agir prescriptif du point de vue des acteurs qui participent à la recherche. Si « la démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir

³²² Le savoir-faire plus facilement explicitable et le *savoir caché* (Schön, 1996) qui l'est moins (tel que nous l'avons vu en partie I).

³²³ Avec toutes les précautions que cela suppose.

³²⁴ Nous soulignons.

important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus, elle commence par l'intropathie³²⁵ » (Kaufmann, 1996 : 23), nous entrevoyons le questionnaire comme un premier moyen d'avoir accès à des explications du phénomène étudié (voir les objectifs, points 4.1.1. et 4.1.2). Partir du questionnaire s'entend comme un premier rapport à l'objet et un premier rapport au soi professionnel dans le cadre de la démarche réflexive. La Démarche réflexive débute par le questionnaire³²⁶ écrit articulé autour de quatre thèmes : l'enseignement, l'apprentissage, les consignes et la pratique réflexive (qui correspondent respectivement aux séries 1, 2, 3 et 4 du tableau 8). Il s'agit d'un questionnaire autoadministré (Giroux et Tremblay, 2009 : 125-126) envoyé par courriel aux trois enseignantes. Il est composé de questions ouvertes et semi-ouvertes dont nous proposons ci-dessous un aperçu³²⁷ afin de guider le lecteur (le questionnaire complet peut être consulté dans le tome 2, annexe 5, *Étape 1 : les questionnaires*).

Extraits de questions (questionnaire : étape 1)	
Série 1 ³²⁸	Question 1 : Enseigner une langue étrangère est spécifique par rapport à l'enseignement d'une autre matière ? Si oui, pourquoi ? Question 7 : Dans tes cours, en tant qu'enseignant, quelles sont tes facilités et tes difficultés ? Cites-en entre trois et cinq. Si tu le souhaites, explique une ou plusieurs réponses. Question 12 : Parle de tes gestes en cours de FLE, de tes déplacements, de ton corps, de ta voix. Question 14 : As-tu déjà songé à ce qu'est ta propre « philosophie d'enseignement » ?
Série 2	Question 1 : Quel est le rôle que doivent avoir les apprenants dans ton cours ? Question 6 : Parle de l'interaction dans tes cours de FLE : prise de parole, gestion de la parole, normes, habitudes, etc.
Série 3	Question 1 : Pour toi, la consigne en cours de FLE, c'est ... ? Question 5 : D'après tes expériences, quels sont les problèmes que posent les consignes ? Pour toi ? Pour tes apprenants ? Question 7 : Est-ce que tu reformules les consignes ? Comment ? À quelle fréquence ? Quels critères motivent cette reformulation ? Est-ce que d'autres éléments accompagnent cette reformulation, lesquels et pourquoi ? Question 9 : Penses-tu que les gestes, la voix, le regard ou le corps jouent un rôle dans la passation de consignes ? Explique. T'étais-tu déjà posé cette question ?
Série 4	Question 1 : Dans la salle des enseignants, quand tu parles de ta pratique enseignante, quels sont les aspects abordés ? Est-ce que c'est important pour toi de parler de ta pratique ? Pourquoi ? Question 2 : Est-ce que la consigne trouve sa place dans ces échanges ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? Question 3 : Avant de répondre à ce questionnaire, est-ce que tu t'étais déjà posé des questions sur la consigne ? Si non, pourquoi ? Si oui, quel type de questions ? est-ce que

³²⁵ Dans le sens de la connaissance de soi.

³²⁶ Comme le signale De Singly, les responsables de la réalisation de questionnaires doivent, entre autres, « maîtriser, en partie, la culture sociologique et la "culture" des acteurs sociaux » (2016 : 27).

³²⁷ Pour la réalisation de ce questionnaire, nous nous sommes, en partie, appuyée sur certaines questions proposées par Cicurel (2011a). L'ouvrage propose à chaque fin de chapitre des « pistes réflexives » composées de quelques questions. Chaque série de questions porte un titre, par exemple, « À la découverte de son agir » (pour le chapitre 4), « Testez-vous pour découvrir votre style enseignant » (pour le chapitre 5).

³²⁸ Dans le document envoyé aux enseignantes, chaque thème était remplacé par le terme « série » (nous n'avons pas indiqué les thèmes, nous avons uniquement indiqué « série 1 », « série 2 », etc.

	ces questions perdurent ? si elles ne perdurent pas, comment les as-tu résolues ? (Essaye de donner des exemples précis).
--	---

Tableau 8 : Extraits du contenu du questionnaire

Nous énonçons plus haut certaines des raisons qui nous ont menée à choisir de faire passer un questionnaire aux enseignantes, nous proposons ci-après les objectifs qui en sont à l'origine.

4.1.1. Entre objectifs pragmatiques et éthiques ...

Ce questionnaire est considéré comme déclencheur de réflexion et de réflexivité. Comme nous l'avons signalé, la Démarche réflexive utilisée est vue comme un cheminement réflexif ; nous considérons que le questionnaire peut remplir, dans notre contexte de recherche, un rôle de stimulateur de réflexion et d'engagement, et ce pour les raisons suivantes :

- il permet de proposer un espace réflexif personnel et individuel³²⁹ aux enseignantes ;
- il demande un certain engagement cognitif du fait de sa densité (plusieurs thèmes et presque cinquante questions) ;
- l'engagement cognitif qu'il demande, ajouté au fait que les enseignantes doivent répondre par écrit, participe au travail réflexif attendu³³⁰ ;
- il offre un espace non contraignant où chacune peut s'exprimer en toute liberté : les enseignantes organisent leur temps, décident de l'ampleur de leur réponse, etc. ;
- il est la première occasion pour les participantes de porter leur attention, entre autres, sur le thème central de la suite de la Démarche réflexive. La série 3 porte concrètement sur les consignes ; des questions permettent de s'interroger sur la définition de la consigne (question 1), sur d'éventuelles difficultés liées à la consigne (question 5), sur les éléments du binôme corps-voix qui participent à la passation de la consigne (question 9). La série 4 permet également d'interroger le rapport à la consigne (question 3).

Le questionnaire, première borne de la démarche réflexive, est pensé comme un déclencheur de réflexion. Deux choix appuient cette idée de mouvement réflexif : celui de ne pas faire l'économie des questions et celui d'ajouter des espaces de réflexion clairement signalés dans le questionnaire (cf. ci-après). Ces deux choix sont étroitement en lien avec l'idée d'immersion : immersion dans la réflexion (au travers de multiples questions finement organisées) et

³²⁹ La réflexion est ici individuelle, elle deviendra collective dans l'étape 2, redeviendra individuelle en étape 3 et combinera les deux dans l'étape 4 (nous reviendrons sur ces éléments, ce qui nous intéresse ici est de souligner les types de réflexions que nous souhaitons amenées au travers de la Démarche réflexive).

³³⁰ Goody (1979, repris par Bibauw et Dufays, 2010 : 3) relève que « ne pouvant recourir à des indices paraverbaux ou contextuels, l'écrit exige une explicitation linguistique plus importante des contenus sémantiques ». Les enseignantes lorsqu'elles complètent le questionnaire sont à la fois dans un exercice qui demande un dialogue avec elles-mêmes (pour revenir sur certaines de leurs conceptions, valeurs et pratiques) et dans un exercice qui les mène à « traduire » leurs réflexions car la production est alter-adressée.

immersion dans la tâche réflexive par la sollicitation des enseignantes. Faire appel à leur voix lors d'espaces de réflexion naît de la volonté de les encourager et de les fédérer à notre projet. Nous considérons par ailleurs que ces espaces permettent de les valoriser, de les conforter³³¹. Pour ne pas alourdir le questionnaire, nous proposons à deux reprises un espace pour ajouter, nuancer ou écrire tout élément de leur choix : en fin de séries 1³³² et 2, et en fin de questionnaire. Notre volonté d'engager et d'enrôler les enseignantes est matérialisée lors des deux questions finales : 1) « *Est-ce que le fait d'avoir répondu à ce questionnaire t'a apporté quelque chose ? Quoi ? Pourquoi ?* ; 2) *Pour finir, veux-tu ajouter des choses au sujet de cette dernière série ? Veux-tu peut-être apporter des éléments qui ont été abordés ou non abordés dans le questionnaire ?* ». La question 1 les amène à s'exprimer sur les éventuels apports du questionnaire et se veut également être une manifestation de l'intérêt que nous leur portons (à ce qu'elles ont à dire, à ce qu'elles pensent). Elle les pousse en quelque sorte à prendre du recul vis-à-vis de leur activité (répondre au questionnaire) et à mettre des mots sous forme de retour réflexif.

Faisons un bref saut en arrière pour signaler un autre élément visant cet engagement. Le questionnaire propose en première page un encadré qui s'adresse directement aux enseignantes dont nous présentons ci-après le contenu :

« Ce questionnaire porte sur les cours de FLE que tu assures. Il est composé de quatre séries de questions. Merci de répondre à ce questionnaire en respectant l'ordre des questions. Pour y répondre, je t'encourage à écrire spontanément ce qui te vient à l'esprit sans te soucier de la forme (utilise librement le registre et les mots que tu souhaites c'est-à-dire qu'il n'est pas nécessaire d'être formelle).

J'espère très sincèrement que ce moment, ton moment, sera pour toi source d'intérêt et de découverte.

Estefania »

Nous tentons par ces quelques lignes non seulement de guider leur production au niveau de la forme mais aussi de montrer notre engagement et notre soutien. S'adresser ainsi aux enseignantes joue, il nous semble, en faveur d'une certaine empathie et d'une idée de collaboration. Cela fait écho à la dernière phrase du questionnaire :

« Merci d'avoir pris le temps de répondre à ces longues séries de questions. Sans la générosité des enseignants qui se prêtent au jeu, comme toi, cette recherche ne pourrait avoir lieu.

À bientôt, pour la suite de cette aventure.

Estefania »

³³¹ Cela s'inscrit dans des critères éthiques (nous y revenons plus bas lorsque nous exposons notre positionnement éthique).

³³² Concrètement, l'espace d'expression plus libre en fin de série 1 et 2 est formulé ainsi : « dans ces séries, tu as abordé le thème de l'enseignement et de l'apprentissage, as-tu des choses à ajouter ? Des points que tu veux préciser ? Des thèmes qui n'ont pas été abordés mais sur lesquels tu aimerais dire des choses ?

Nous avons tenté par la façon de nous adresser aux enseignantes – tutoiement, registre et tournures – de transmettre un esprit de collaboration³³³.

4.1.2. ... et objectifs de recherche

Le questionnaire est par ailleurs l'occasion de disposer d'éléments divers liés aux enseignantes, tels que : leur vécu, leurs expériences, leurs principes, leurs représentations (sur leur métier, sur la consigne), etc. Cela permet, entre autres, d'avoir accès à une partie de leur *répertoire didactique*. Nous verrons plus loin que les réponses au questionnaire ont également un rôle important dans la construction d'un certain *style* des enseignantes³³⁴.

Cette première borne de la démarche réflexive accorde une place importante aux représentations des enseignantes. Nous reprenons ci-dessous les propos de De Robillard qui nous permettent de signaler et signifier la valeur et le rôle des représentations :

« Dès les premiers travaux sur les représentations (Jodelet, 1989) celles-ci sont considérées comme organiquement liées à des objectifs. L'idée est simple : un être ne construit pas des représentations concernant ce qui l'indiffère. Les représentations dépendent donc de nos anticipations, de notre "en vue de", qui lui-même s'articule à notre histoire, notre expérience, notre "à partir de", l'informe, lui donne forme. En ce sens, la représentation participe déjà d'une page d'histoire et constitue une sorte de construction préalable de repères, de catégories dont on pourrait avoir besoin pour agir ou intervenir sur le monde. » (De Robillard, 2011 : 24).

C'est dans cette conception de la représentation comme *outil*, comme *moyen d'appui* que réside l'intérêt d'avoir accès aux représentations des enseignantes en début de protocole. En effet, même si celles-ci peuvent apparaître et se manifester lors des autres étapes de la démarche, en disposer en début de parcours permet d'avoir d'un matériau précieux pour le travail d'étude des données. C'est dans ces représentations que nous trouverons d'ailleurs des effets de sens, des solutions à des interrogations ou tout simplement des éclairages sans lesquels des zones d'ombres auraient persisté³³⁵. Cela est dû à la fonction de tissage des représentations car elles « circulent dans les discours » (Jodelet, 1994 : 35, citée par Cambra-Giné, 2003 : 223).

Une partie des questions amènent en outre à faire émerger des discours sur des pratiques déclarées, c'est le cas par exemple des questions suivantes : « *Imagine que tu es en cours et que tu vas donner une consigne. Essaie de transcrire « ce qui se passe dans ta tête ? Est-ce que tu reformules les consignes ? Comment ? À quelle fréquence ? Quels critères motivent cette*

³³³ La dimension relationnelle est primordiale dans notre recherche. La prise en compte des effets possibles de la Démarche chez les enseignantes est nécessaire. Dans le cas du questionnaire, leur montrer notre empathie au regard de la tâche demandée n'est pas un détail. La dimension relationnelle se traduit par les liens que nous avons créés, soignés et maintenus tout au long de la recherche ; nous considérons que cette dimension joue en faveur du bon déroulement de la recherche et d'un réel engagement de la part des enseignantes. Cela rejoint dans une certaine mesure les précautions énoncées par Vacher au sujet de « l'approche éthique du contrat » (2015a : 82-84) qui participe au cadre sécurisant.

³³⁴ Abordé dans la partie IV : *L'agir prescriptif sous l'angle du style professionnel*.

³³⁵ Tel en est le cas, comme nous le verrons en partie IV, pour Ana ; un événement personnel éprouvant (dont elle parle dans le questionnaire) vient en partie soutenir un positionnement éthique singulier.

*reformulation ? Est-ce que d'autres éléments accompagnent cette reformulation, lesquels et pourquoi ? »*³³⁶ Elles incitent les enseignantes à se remettre en situation de cours, à se (re)voir faire dans leur pratique, à se remémorer ou reconstruire des événements de leur agir : cela répond à notre logique de recherche et à nos objectifs. Si les étapes suivantes offrent par exemple d'autres occasions de revenir sur leur pratique, cette première étape nous semblait nécessaire à l'activation de leur réflexion autour de la consigne. Ce type de questions permet aussi de faire émerger les représentations des enseignantes, si à l'instar de Cambra-Giné nous pouvons considérer que « les RCS [représentations, savoirs, croyances] servent de boîte à outils pour l'interprétation et la prise de décisions » (2003 : 222), celles-ci sont des éléments clés qui agissent en moteurs et en constructeurs de l'agir professoral. Cambra-Giné (*ibid.* : 221) propose une illustration de ce système interdépendant et rétro-alimenté³³⁷ :

³³⁶ Questions 6 et 7 de la série 3 du questionnaire.

³³⁷ L'auteure précise que le modèle (cf. figure 6) « a été élaboré par le Groupe de recherches de l'U.B. [Universitat de Barcelona] à partir du modèle de Clark et Peterson et aussi des travaux de D. Woods » (Cambra-Giné, 2003 : 220).

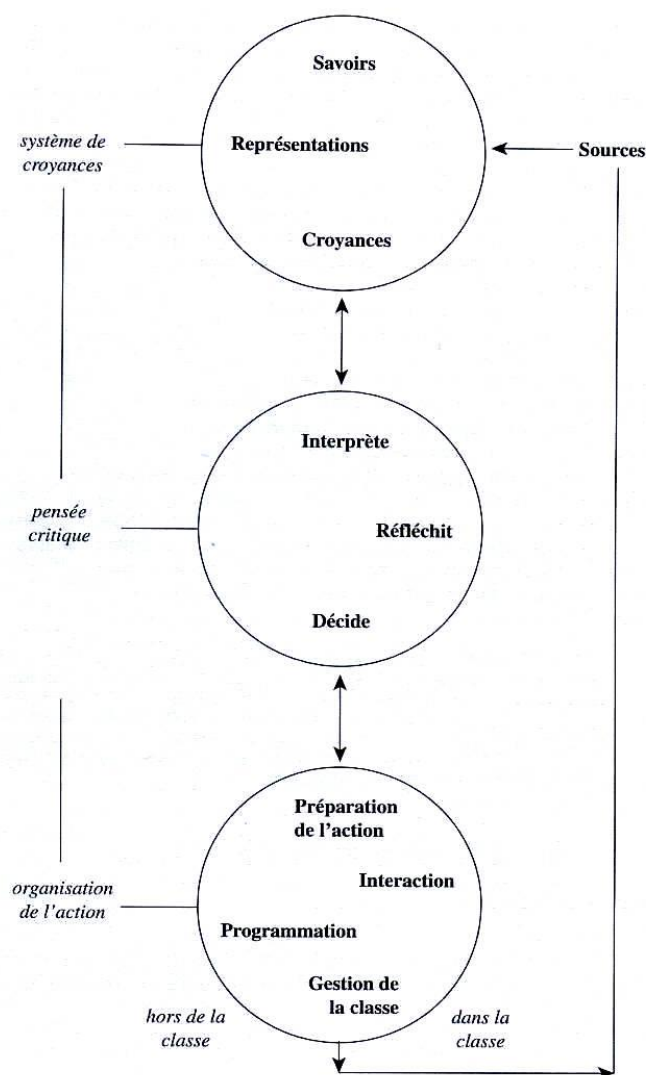


Figure 6 : Relations entre les RCS (Cambra-Giné, 2003)

Ce schéma permet d'appréhender un système qui, comme nous le disions, s'informe mutuellement dans une dynamique ; dynamique complexe et propre à chaque enseignant. Le premier cercle comporte le système de croyances qui sont à l'œuvre dans les choix de l'enseignant. Cette interrelation des deux premiers cercles nourrit l'agir professoral dans sa préparation et dans son actualisation. Dans une certaine mesure, notre volonté est de faire émerger et dialoguer ces différentes sphères « par la réflexion systématique et par l'interaction avec les autres acteurs impliqués dans la recherche » (Cambra-Giné, 2003 : 223).

4.1.3. Les difficultés rencontrées

« Il est facile de faire des questions, il est plus difficile de décider si elles sont pertinentes ou non. La confection d'un questionnaire repose sur la réduction de la réalité, sur la

sélection des informations les plus pertinentes. Elle ressemble à la production d'un quotidien qui doit passer des millions d'évènements survenus la veille à un tri pour conserver les informations jugées plus utiles pour la lectrice, le lecteur » (De Singly, 2016 : 21).

Faire des choix sur le type, la formulation et l'organisation des questions s'est avéré difficile. Décider de l'étendue du questionnaire et faire le tri entre les questions a également été un point de tension que nous avons dû relever. Dès le début de la conception du questionnaire, le nombre de questions était jugé³³⁸ trop élevé. Nous craignons que trop de questions constituent un frein à l'engagement que nous espérions chez les enseignantes.

Avant d'envoyer le questionnaire aux enseignantes, nous l'avons testé³³⁹ auprès de deux collègues enseignantes de FLE. Grâce à ce test, nous avons finalement gardé une grande partie de nos questions initiales. Ce test nous a servi à préciser certaines questions mais aussi à vérifier l'intérêt d'autres questions ; c'est par exemple cette étape de vérification qui nous a permis de maintenir les questions « entre les séries » (les espaces plus libres) du fait des éléments signifiants qui apparaissaient dans le discours des collègues-testeuses.

Pour ce qui est du questionnaire final, rempli par les trois enseignantes participant à notre recherche, des remarques sur celui-ci ont été relevées par une des enseignantes :

« Tu as surestimé la vitesse à laquelle mon cerveau travaille... (je tape assez vite) ! En fait, c'est un problème de formulation : étant donné que je fais cela à distance et que je ne peux pas te poser de questions pour vérifier que j'ai bien compris la consigne (ah ah ah), je relis, je corrige, je modifie... et ensuite, quand je pense avoir compris, je réfléchis ! Bref, j'y ai passé plus du double de temps estimé mais... je ne me suis pas ennuyé du tout et j'aurais bien sûr pu y passer moins de temps si je l'avais voulu ! »

Nous avons, en effet, fait une estimation erronée du temps nécessaire pour répondre au questionnaire ; probablement parce que le test oral ne répondait pas aux conditions réelles qui allaient être celles des informatrices. Cette mauvaise estimation aurait d'ailleurs pu être un frein pour l'avancement de notre recherche en raison de l'engagement temporel et l'engagement émotionnel demandés (tel qu'on peut le repérer dans les propos de l'enseignante, ci-dessus). Nous avons d'ailleurs, après ces remarques, contacté les enseignantes³⁴⁰ pour leur faire part de notre compréhension de la situation et pour nous excuser de notre calcul inadéquat ; et ce, en raison de notre contrat qui se basait sur une transparence explicitée dès nos premiers contacts avec les enseignantes (voir les éléments de ce contrat plus bas).

Revenons brièvement sur les propos de l'enseignante pour souligner deux éléments importants. D'une part, elle soulève une difficulté liée à la nature même du questionnaire à savoir

³³⁸ Par nous-même et par nos directrices.

³³⁹ Questionnaires passés à l'oral pour des raisons pratiques.

³⁴⁰ Voir le contenu du courriel de contact envoyé aux trois enseignantes dans le tome 2, annexe 2, pages 5-6.

l'impossibilité de demander des précisions sur les questions ; d'autre part, et cela est en lien avec cette première idée, elle manifeste son engagement dans la démarche. Ce qui nous a semblé être une défaillance au moment des faits, nous a permis de considérer et mesurer plus adéquatement la mise en place des étapes suivantes.

4.2. L'étape 2 : la réunion-échange

« Les explications mutuelles, les échanges de pratiques, les prises de conscience collectives peuvent engendrer des sentiments d'appartenance à un groupe, une culture commune et un langage partagé par une communauté. Cette constitution d'un acteur collectif, d'une identité professionnelle collective, d'un référentiel de compétences qui unifient les professionnels dans une éthique explicitée, est une retombée indirecte des réseaux de partage de savoirs, avec des effets directs sur le développement professionnel des praticiens » (Donnay et Charlier, 2008 : 59).

Comme nous l'avons signalé, la démarche réflexive que nous avons mise en place agence des espaces de réflexion individuels mais aussi collectifs ; la **réflexion collective** est le cœur de cette deuxième étape.

Selon Geoffrion, « la méthode de recherche doit être adaptée au sujet d'étude [...] les groupes de discussion permettent de comprendre les sentiments des participants, leur façon de penser et d'agir, et comment ils perçoivent un problème, l'analysent et en discutent » (2016 : 405-406). Par ailleurs, le fait de convoquer la parole entre pairs amène à « [dépasser] le traditionnel couple constitué par l'enquêteur et l'enquêté » (Duchesne et Haegel, 2008 : 8). L'intérêt de convier la parole au sein d'un groupe de pairs est étroitement lié au **développement professionnel**. Ce dernier « se nourrit des interactions avec l'altérité » (Donnay et Charlier, 2008 : 16), en effet le fait de pouvoir échanger avec d'autres enseignants offre à chacun la possibilité **d'exprimer son point de vue, d'y adhérer, de s'en désengager, de le (re)construire avec l'autre, de le nuancer**, etc. Il va sans dire que dans ces processus, les identités professionnelles et personnelles sont convoquées, à un plus ou moins fort degré. À ce sujet, Donnay et Charlier soulignent que « l'image identitaire serait [...] une prise de conscience par l'individu des caractéristiques de son identité professionnelle dans ses interactions avec l'altérité » (*ibid.* : 29), l'échange jouant donc un rôle important.

C'est dans un mouvement de « miroir et fenêtre³⁴¹ » que s'articule les échanges : miroir puisque dans l'échange je vois l'autre et je me vois³⁴², fenêtre car cet échange vient permettre des espaces d'ouverture (d'abord à l'autre et par ricochet à soi) à d'autres façons de faire.

Il nous semble que ces mouvements sont des « photographies » du répertoire didactique en évolution³⁴³. Considérant ces mouvements fertiles, nous avons choisi de leur « donner vie » à travers deux outils :

- un échange entre pairs sur un thème donné : la passation de consignes (nommée **activité 1**) ;
- un partage d'expérience sur une difficulté liée à une passation de consignes (nommée **activité 2**).

Précisons d'emblée que, d'un point de vue temporel, les deux outils ont été appliqués le même jour et ce, pour des raisons pratiques : d'une part, par des soucis de disponibilités des enseignantes et des locaux ; d'autre part, par une volonté de ne pas user ou essouffler nos collaboratrices³⁴⁴. Pour comprendre cette deuxième étape nous proposons ci-dessous deux éléments qui permettent d'appréhender sa position à l'intérieur de la Démarche réflexive, ses constituants et son déroulement global :

- 1) Une ligne du temps : pour signaler la situation (la réunion-échange) dans la Démarche réflexive.
- 2) Les constituants de l'étape (réunion-échange) : étape composée de l'activité 1 et 2.

³⁴¹ Nous empruntons ici le titre à la publication de Huber-Driegler Martina, Lazar Ildikó et Strange John (2005), *Miroirs et fenêtres. Manuel de communication interculturelle*. Centre européen pour les langues vivantes, Graz : Éditions du Conseil de l'Europe.

³⁴² Cela se rapproche du concept d'identification, de « similitude avec l'autre » (Donnay et Charlier, 2008 : 30).

³⁴³ Cicurel parle de « répertoire didactique évolutif » (2016). L'auteure formule l'hypothèse selon laquelle « la prise de conscience d'un obstacle (qui a pu se faire pendant l'action et qui est verbalisée pendant l'autoconfrontation ou qui surgit après l'action parce qu'elle est visualisée) conduit l'acteur-enseignant à interroger ses stratégies, à les mettre en doute, à en chercher les motifs. Et, ce faisant, à évoluer dans son répertoire didactique. Ce sont ces moments que l'on peut qualifier d'incidents de cours de route qui viennent déranger les typifications d'actions et qui font surgir des solutions inventives » (2016 : 25). Lors de la réunion-échange, le contact avec d'autres façons d'entrevoir l'agir prescriptif peuvent être source de ces mouvements réflexifs propices aux modifications (déclencheurs de prises de conscience, de désir de faire autrement) ; les modalités d'interaction (entre pairs et sur un sujet précis) sont un lieu où dans le partage, la comparaison et les points de vues des unes et des autres ce répertoire se donne à voir et peut se donner « à changer ».

³⁴⁴ La « densité » de notre protocole nous a hantée tout au long de la recherche ; nous souhaitons effectivement maintenir leur engagement et bonne volonté. Cela peut paraître de l'ordre du détail mais ça ne l'est point, l'aspect éthique prend ici toute sa place.

Informations sur l'étape 2	
La chronologie	Les constituants
Questionnaire Réunion-échange Entretiens	Étape 2 : Réunion-échange
	Activité 1
	Activité 2
	Échanges sur la passation de consignes
	Partage d'une difficulté (liée à la passation de consigne)

Tableau 9 : Position chronologique et constituants de l'étape 2

Ces deux types d'information (chronologie et constituants) permettent de situer l'étape, d'avoir un aperçu global de sa structure et de faciliter la lecture de la suite des explications. Nous proposons à la fin de ce point un tableau plus précis³⁴⁵ qui propose les informations sur les modalités utilisées, les objectifs de chaque activité ainsi que sur l'activité du chercheur (le lecteur pourra s'y référer au fur et à mesure de la lecture des explications qui composent la suite de notre texte).

4.2.1. Aspects matériels et dispositionnels

Avant de revenir sur certains éléments précis de cette étape 2, nous proposons ici des informations contextualisantes et pratiques.

La réunion s'est déroulée sur le lieu de travail des trois enseignantes pour leur faciliter la tâche. La salle n'était pas au cœur de leur centre de langue mais dans une autre aile des bâtiments du campus. Ce choix respecte en quelque sorte le « paramètre de la neutralité » du lieu (Duchesne et Haegel, 2008 : 54).

La salle a été disposée de sorte qu'il y ait un espace agréable pour l'échange entre pairs. En amont de la réunion, une table a donc été disposée au centre de la pièce, afin que les échanges puissent se dérouler confortablement. La disposition de la salle et des personnes, pour cette deuxième étape de réunion, était la suivante :

³⁴⁵ Voir tableau 13 : *Description du contenu, modalités et objectifs de l'étape 2, pages 194-195.*

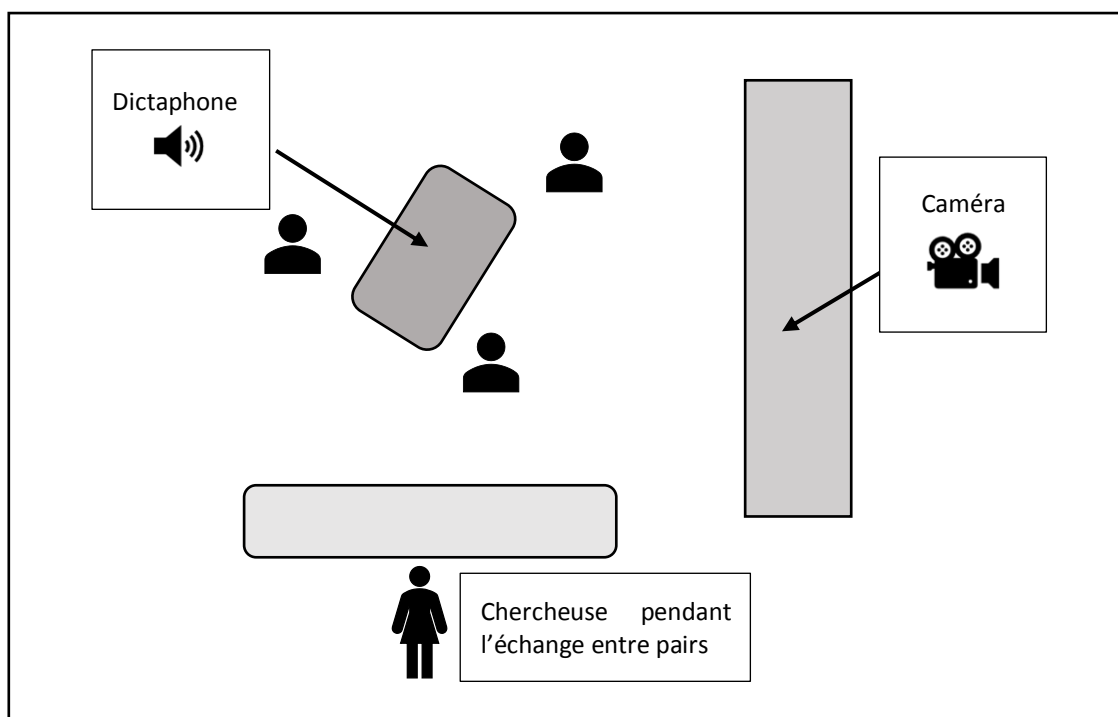


Figure 7 : Le lieu de l'étape 2

Un dictaphone a été disposé au centre de la table centrale sur un tissu matelassé afin de réduire les nuisances sonores. Par ailleurs, nous avons également utilisé une caméra disposée sur un côté de la pièce pour filmer l'échange. L'utilisation de ces deux techniques d'enregistrement répond au besoin d'avoir une préservation des traces pour l'analyse. Le dictaphone pour recueillir les discours produits, la vidéo pour dédoubler ce recueil. Filmer cette étape présentait l'avantage de montrer l'usage des éléments corporels, d'être utile pour retracer les engagements des unes et des autres dans le polylogue de l'activité 1 ; ainsi par exemple, cela permettrait d'observer leurs réactions lors de nœuds réflexifs où apparaîtraient des points de vue discordants et d'en dégager des rapports sémiotiques³⁴⁶. Toutefois, une autre raison a motivé le choix de filmer la réunion. En effet, nous envisagions de relever la gestualité des enseignantes en considérant que l'analyse de cette gestualité pourrait ensuite être mise en corrélation avec la gestuelle qu'elles utilisent en cours (dont nous allions avoir les traces grâce au filmage) ; cependant nous n'avons finalement pas retenu cette piste comparative³⁴⁷.

³⁴⁶ Nous pensons par exemple à la réaction que nous pouvons avoir face à un propos tenu par autrui qui, par exemple, nous dérange ou avec lequel nous ne sommes pas en accord : notre mal-être ou notre discordance se manifestera d'abord par une réaction corporelle (regard, gestuelle, etc.) avant même que les paroles ne viennent se greffer à cette manifestation (soit pour la valider ou la cacher), voir à ce sujet Josselin (2020) qui s'intéresse à la compétence pathémique des interactions personnelles.

³⁴⁷ Ce projet de comparaison (qui avec le recul nous semble quelque peu ingénu) se fondait sur la volonté de dégager une certaine « façon de faire » propre à chaque enseignante. Elle répondait à l'hypothèse d'un « profil gestuel » (Tellier, 2006) ; gestualité qui serait façonnée par le profil socioculturel, individuel et professionnel (pour le détail de ces paramètres, voir Tellier et Cadet, 2014). Nous n'avons pas retenu la piste comparative pour des raisons de temps mais aussi pour des raisons de pertinence. En effet, si dans un travail longitudinal cela pouvait avoir du sens, dans la mesure où nous n'allions disposer que de deux moments vidéoscopés, le matériau n'était pas suffisant pour

Malgré les deuils opérés, disposer de ces traces filmiques a été tout de même important pour l'étude des données, elles nous ont en effet permis de voir l'échange entre les enseignantes (les modalités de prise de parole, les réactions des unes et des autres) : ces informations ont finalement soutenu notre travail d'analyste.

4.2.2. Déroulement de la réunion-échange

Dans ce point, nous proposons le détail de la réunion échange (l'étape 2) : son début, le déroulement des activités et sa clôture. Un premier tableau synthétique permet de faciliter la lecture de la suite des explications (en fin de section, à la page 195, le tableau 13 présente le détail des éléments).

Déroulement de l'étape 2
En amont de la réunion <i>Envoi du courriel</i> <i>Tâches demandées</i>
Début de la réunion <i>Présentation générale de la réunion-échange</i> <i>Contrat de communication et déroulé de la réunion</i>
Consignes « activité 1 »
Activité 1 <i>Échange entre pairs sur la passation de consignes</i>
Point « outillage »
Consignes « activité 2 »
Activité 2 <i>Partage d'une situation problématique vécue et liée à la consigne (à tour de rôle)</i> <i>Suivi du partage</i>
Fin de la réunion <i>Annonce de la suite de la Démarche réflexive</i>

Tableau 10 : Vue d'ensemble de l'étape 2

En amont de la réunion, pour favoriser et soutenir la démarche réflexive, nous avons demandé (par courriel) aux enseignantes de relire le questionnaire qu'elles avaient rempli. Cela agit en balise réflexive en ce qu'elle contribue à réactiver le processus réflexif.

En ce qui concerne la réunion en elle-même, elle débute par une présentation de ses étapes et de la verbalisation de son contrat de communication. Cette borne est essentielle car elle permet d'informer clairement les enseignantes du déroulement de la séance, de faciliter la rencontre en clarifiant les attentes (voir tome 2, annexe 6, discours de la chercheuse au début de la séance) : il s'agit de créer un ancrage commun des participantes car il est nécessaire que le sens

l'exploiter, l'explorer et en tirer des conclusions probantes. Par ailleurs, il aurait été complexe de mesurer ce qui était propre à l'enseignant en termes de gestuelle selon qu'il était en interaction avec des collègues ou avec ses apprenants. Cela rejoint la question de l'identité, des questionnements liés à la ligne floue entre l'individu et le professionnel : quelle est la part du *moi* dans la réalisation de mon métier ? Quelles sont les frontières ou au contraire les libertés que je m'accorde ?

de la réunion soit compris³⁴⁸, sans cela leur engagement ne saurait être au rendez-vous. À la suite de ces clarifications, les deux activités prévues sont alors mises en place : d’abord, la réflexion collective sur les paramètres liés à la consigne (l’activité 1) ; ensuite, le partage d’un évènement lié à une passation de consigne concrète (l’activité 2) ; nous présentons ci-après les modalités ainsi que les choix relatifs à ces deux activités.

4.2.2.1. Activité 1 : réflexion collective sur la passation de consignes

« Sans être une garantie d’objectivité, l’intersubjectivité participe à un processus d’objectivation. C’est une tentative de se mettre d’accord sur une réalité en confrontant ses différentes constructions » (Donnay et Charlier, 2008 : 104).

Très souvent l’accès à l’agir professoral se matérialise à travers des entretiens (d’autoconfrontation, d’explicitation, etc.). Ce sont alors des discours individuels sur des pratiques individuelles qui sont mis au service de la compréhension de ces agirs. Sans nier leur intérêt et sans les écarter (nous faisons usage de l’EAC en dernière étape de la démarche réflexive), nous considérons que, si nous souhaitons enrichir les discours d’enseignants sur ces agirs, il est opportun de mettre en contact ces discours en faisant dialoguer plusieurs enseignants.

Pour cette activité 1, nous avons réuni les trois enseignantes et les avons invitées à échanger. La consigne écrite sur le document distribué était la suivante : « *vous allez réfléchir en groupe sur ce qui entre en jeu dans la passation de consignes* », plus loin était indiqué « *sur une feuille collective, vous allez réaliser un remue-méninge sur ce qui entre en jeu dans la passation de consignes* »³⁴⁹. Cette modalité et cet espace discursifs peuvent être féconds en discours sur la pratique et sur les représentations des enseignantes sur la consigne.

L’activité 1 favorise l’échange entre pairs à travers un espace de communication et de co-élaboration. Nous faisons l’hypothèse que la modalité choisie permet, entre autres, de mettre en discours le « genre professionnel³⁵⁰ » ainsi que certains traits propres à chaque enseignante (des aspects de leur style).

³⁴⁸ Cela joue en faveur du « vouloir dire » dont parle Nebout lorsqu’elle énonce les conditions nécessaires à la verbalisation de la pratique par des praticiens : « pouvoir, vouloir et savoir dire » (Nebout, 2011 : 130, citée par Cadet et Carlo, 2015 : 20). Nous postulons que les discours produits dans des conditions empathiques, bienveillantes et rassurantes, ainsi que sollicités dans un cadre faisant usage d’un contrat de communication explicite sont moins contraints par des barrières réelles ou imaginées (peur du jugement, rétention d’information par association à une pratique jugée imparfaite, etc.). Un discours plus libre pourra alors être espéré si le sujet comprend le sens que recouvre le recueil de son discours et s’il est valorisé. Cela ne signifie aucunement qu’il s’agisse d’une garantie mais d’un point facilitateur dans la production de discours ; d’autant plus si ces discours sont produits dans le cadre d’un groupe de pairs.

³⁴⁹ Voir le document distribué aux enseignantes en annexe 4, tome 2, page 17.

³⁵⁰ Traité dans le point 2.3. *L’accès au genre et au style professionnels : quels médiums ?*, chapitre 2, partie I.

Par ailleurs, cette activité peut permettre « d'accéder au sens commun, aux modèles culturels et aux normes » (Duchesne et Haegel, 2008 : 36) dont disposent les enseignantes. Cela est soutenu par l'appartenance :

- à une même culture professionnelle : dans le cas de notre recherche, la culture commune d'enseignantes de FLE, composée du bagage référentiel commun qu'elles peuvent avoir³⁵¹ ;
- à une même culture institutionnelle : les enseignantes travaillent dans le même centre de langue.

Si l'intérêt de cette activité est de pouvoir recueillir des « significations partagées »³⁵² (*ibid.* : 35), dans notre cas, sur un objet concret (une pratique commune et quotidienne aux trois enseignantes), l'intérêt de cette activité 1 réside également dans l'émergence de désaccords, points de tension ou interrogations, comme le suggère Perrenoud :

« Toute confrontation de représentations et de pratiques favorise la prise de conscience. Chacun mesure alors ce qui lui paraît le bon sens même ne va pas de soi pour autrui, que les évidences ne sont pas partagées, que le "sens commun" n'est pas aussi large qu'on le croit. » (1996 : 17)

C'est dans ces points convergents et divergents que l'échange collectif a tout son intérêt. Non seulement, il permet ces émergences mais il favorise les prises de conscience. Le rapport, la relation et l'interaction avec l'Autre participent à un « processus d'objectivation » qui a l'avantage, dans cette activité 1, de rendre visible les paramètres liés à la consigne. Dans ce processus de (re)construction³⁵³, les enseignantes ont finalement un rôle d'auto-régulatrices des échanges mais aussi des contenus. Dans ce va-et-vient dans lequel s'échangent les opinions, les arguments, les exemples, etc. se construit une « théorisation des pratiques »³⁵⁴ (Donnay et Charlier, 2008 : 108), un début de théorisation de l'agir prescriptif.

³⁵¹ Par exemple, le type d'ingénierie pédagogique, l'approche interculturelle, l'approche communicative, la perspective actionnelle, etc.

³⁵² Nous verrons en partie III ce à quoi nous avons accès en termes de « significations partagées » ; nous pouvons cependant citer pour illustrer : la prise en compte des niveaux des apprenants, de leur culture éducative ou encore de la reformulation comme éléments reconnus et partagés.

³⁵³ *Reconstruction* si l'on considère que l'activité les mènent à chercher, à retracer et à rendre visible ce qui fait partie de leur pratique et de leur savoir. Cela est d'autant plus à l'œuvre ici car la consigne et sa gestion en classe fait partie de ces savoir-faire qui semblent être proche d'automatismes ancrés et soutenus par leur actualisation quotidienne dans le métier enseignant. Cela rejoint la question de la « prise de conscience » piagétienne sur certains faits et gestes ; nous pensons ici à ses interrogations qui mettent en lumière certaines des nombreuses difficultés que soulève la conscience : « pourquoi en une activité globalement consciente, certains processus sont-ils objets d'attention et consciemment contrôlés, tandis que d'autres demeurent "inconscients", au sens où ils ne sont plus remarqués parce qu'automatiques et que trop habituels, ou même au sens où ils n'ont jamais été conscients mais peuvent le devenir au cours du développement ou d'un effort de "réflexion" ? » (Piaget, 1967 : 48-49).

³⁵⁴ Celle-ci est facilitée par le prélèvement des informations dans le réel (le réel des enseignantes), par les va-et-vient dont nous parlons, par la mise en réseau des éléments qui apparaissent, etc. Cette activité d'activation de savoir est en même temps une création de savoir qui met en dialogue la ou les théorie(s) personnelle(s) et la théorie collective. Selon Donnay et Charlier, les premières se construisent « au cours de l'expérience [et sont] souvent implicites. L'analyse de pratique [amène le praticien] à [les] expliciter », pour ce qui est des deuxièmes, leur « construction [...] se réalise non plus à l'intérieur d'une classe de situations vécues par le praticien, mais au sein d'un groupe, voire d'une communauté soit un réseau d'échange de pratiques » (2008 : 108-109).

En somme, l'activité 1 participe à l'activation et la mise en relation des significations, partagées ou non, autour de la consigne et de sa transmission. Sa modalité permet de mettre en regard les conceptions, théories et savoir-faire des participantes par le biais d'un travail réflexif qui implique à plus ou moins fort degré une « activité de conscience³⁵⁵ » (Piaget, 1967 : 51) et probablement la circulation d'une « intelligence collective » (Thiébaud et Vacher, 2018). Dans ces rouages, se dessinent deux perspectives : la production et mise en lumière des savoirs et la capitalisation de ceux-ci (la perspective développementale dont on fait l'hypothèse).

4.2.2.2. Activité 2 : partage d'une situation vécue de passation de consigne

L'activité 2 veut être l'occasion de faire émerger des échanges, en partant d'une situation concrète vécue par les enseignantes ; toujours en lien avec l'objet principal, les consignes. Le recours à cette modalité est motivé par l'intérêt que peut avoir, en termes de réflexion, la focalisation sur une pratique effective, concrète et vécue. Il ne s'agit plus de réfléchir à l'agir prescriptif globalement – tel qu'il en est dans l'activité 1 – mais à un agir prescriptif vécu³⁵⁶.

Pour le choix de cette activité, nous nous sommes inspirée de la démarche réflexive de St-Arnaud (1995), démarche composée de quatre étapes (St-Arnaud, 1995 repris par Legault, 2005 : 72) :

- l'identification de la situation : « le praticien sélectionne une situation qu'il souhaiterait améliorer en indiquant pourquoi il la considère ainsi et pourquoi cette expérience lui semble insatisfaisante » (*ibid.*) ;
- la description de l'évènement ;
- l'analyse et l'évaluation diagnostiques ;
- le changement anticipé.

L'usage que nous faisons de cette proposition en partage essentiellement la logique mais n'en suit pas toutes les étapes. *L'identification de la situation* doit s'inscrire dans la logique thématique qui est la nôtre³⁵⁷ : la compréhension de l'agir prescriptif. Les enseignants sont donc guidés dans le choix du thème. *La description de l'évènement* occupe le quart de l'activité que nous proposons aux enseignantes (voir ci-dessous les consignes données et le document d'appui distribué). Cette description permet de « mettre des mots sur des événements, [de] traduire des faits en symboles, [d']utiliser des images pour représenter le réel. Ces représentations

³⁵⁵ Selon Piaget « l'activité de conscience consiste [...] à conférer et relier des significations » (1967 : 51). Cela ne garantit pas une prise de conscience globale (de l'ensemble du phénomène réfléchi ou étudié) car « l'action est bien plus large que la conscience, et celle-ci ne "prend conscience" que d'une partie de celle-là, et précisément en dégageant sa signification » (*ibid.*).

³⁵⁶ Bien que le premier n'exclue pas le deuxième ; les discours tissent effectivement des liens entre des éléments plus généraux et des éléments plus singuliers.

³⁵⁷ De cette recherche : le chercheuse et les enseignantes travaillent sur l'agir prescriptif.

doivent pouvoir être explicitées, pour pouvoir être comprises par l'Autre » (Donnay et Charlier, 2008 : 105). Ces caractéristiques sont importantes en ce qu'elles amènent à clarifier les propos des enseignantes lorsqu'elles font part de leur situation de difficulté (voir consignes de l'activité ci-après). En ce qui concerne les troisième et quatrième étapes (St-Arnaud) elles ne sont pas appliquées comme telles. Le partage de la situation vécue est en effet suivi d'un retour par les pairs pour favoriser et d'une certaine façon soutenir l'élan réflexif collectif initié dans l'activité 1. Le but est également de favoriser la mise en discours d'éléments de leur style prescriptif et du genre professionnel.

Nous pouvons supposer que l'intérêt de partir de situation-problèmes lors d'analyse de pratiques se trouve dans la réflexion qu'elle permet ; le fait d'avoir affaire à une action qui ne s'est pas passée comme prévue, qui échappe au praticien, qui ne l'a pas satisfait, etc. peut en effet être riche en réflexion sur sa pratique professionnelle (en dégagant les motifs de la difficulté, les raisons pour lesquelles telle action plutôt qu'une autre a été entreprise, etc.).

Pour ce qui est de la mise en œuvre concrète de l'activité 2, les enseignantes sont invitées à se remémorer une situation concrète de passation de consignes et à la partager ensuite avec le groupe. Ladite situation doit répondre au critère suivant « *situation dans laquelle il y a eu, à plus ou moins fort degré, un ou plusieurs éléments de tension (chez vous, chez vos apprenants, etc.)* ». Dans la consigne donnée, un commentaire est ajouté pour les inciter à établir des liens avec ce qui avait été vécu en amont de cette activité³⁵⁸ (dans le cadre de la démarche réflexive de cette recherche) : « *si vous le souhaitez, vous pouvez vous appuyer sur les éléments de la réflexion collective (partie II) et sur le tableau ci-dessous* ». Nous proposons le contenu du tableau dont les enseignantes disposaient au moment de l'activité ; ce tableau n'a pas volonté à être rempli dans son intégralité, il fait office de guide dans la tâche réflexive de chaque enseignante :

Informations pour la préparation individuelle de l'activité 2	
Le contexte	- Type de cours, public, niveau. - Type d'activité, objectif(s). - Type de consigne, support.
La description du moment	- Étapes de la passation de consignes. - Réaction des apprenants. - Ce que vous dites, ce que vous faites. - Vos pensées.

³⁵⁸ Nous retrouvons dans cette façon de faire (encourager à établir des liens) la volonté qui sous-tend le protocole : être dans un tissage permanent entre les étapes vécues.

L'analyse de la situation (analyse rétrospective et réflexive)	Quelques pistes de réflexion : - Quelles étaient vos attentes, vos intentions ? - Quelles stratégies avez-vous utilisées ? - Quels éléments vous ont-ils permis de voir que l'effet visé était atteint ou pas ? - Quels étaient vos ressentis, vos émotions³⁵⁹ à ce moment ? - Comment évaluez-vous cette passation de consigne ? - Auriez-vous pu faire autrement pour améliorer la situation³⁶⁰ ?
---	--

Tableau 11 : Contenus du canevas proposé pour la préparation de l'activité 2

Les enseignantes disposaient ainsi d'une sorte de canevas réflexif pour préparer leur participation. L'intérêt de cette mise en mots « guidée » est soulevé par Beckers et François lorsqu'ils signalent que, les mots aidant à penser, ils aident à verbaliser une expérience professionnelle qui est favorisée par le fait de disposer d'une consigne écrite qui oriente et participe à une contextualisation de l'expérience (2013 : 52). De plus, la clarification de l'activité permettait de mettre les trois enseignantes dans la même situation, ce qui jouait en faveur du climat de partage et de la désacralisation de la difficulté.

Concrètement, les consignes ont été énoncées par la chercheuse, le document distribué et le temps indiqué. Le temps alloué à cette activité a été réparti de la sorte : dix minutes de préparation individuelle, cinq minutes de présentation et dix minutes d'échange (voir tableau 13, *infra*, qui récapitule les modalités, page 195).

Cette modalité d'analyse de pratique a pour avantage de mobiliser deux pans réflexifs : individuel et collectif³⁶¹. Notons, que chaque enseignante agit en quelque sorte en « [...] analyste qui s'observe et décompose la situation en éléments et établit des relations entre eux » (Donnay et Charlier, 2008 : 62)³⁶². Le cadre commun aux trois enseignantes, où chacune s'appuie sur une expérience vécue et la partage ensuite, facilite autant la centration sur le point de vue de chaque enseignante (lors de la réflexion et proposition de la situation de son choix) que « la décentration de son propre point de vue et l'ouverture à des interprétations et pistes alternatives » (Beckers et François, 2013 : 50) au moment du partage³⁶³. En effet, non seulement la personne qui partage son expérience peut se voir offrir des propositions d'action par les pairs

³⁵⁹ « Les consignes n'obligent pas à aller dans le vécu émotionnel mais le rendent légitime » (Charlier *et al.*, 2013 : 52).

³⁶⁰ Ces deux dernières questions (*Comment évaluez-vous cette passation de consigne ?* et *Auriez-vous pu faire autrement pour améliorer la situation ?*) se rapprochent des deux dernières étapes de la démarche de St-Arnaud (1995) : *L'analyse et l'évaluation diagnostiques* et *Le changement anticipé* (citées plus haut).

³⁶¹ Nous en avons déjà proposé certains avantages plus haut.

³⁶² Ce qui se met en place, si nous reprenons Vinatier (2008) est une sorte de « démarche herméneutique » (2008 : 75) dans laquelle et à travers laquelle « la mise en mots de l'expérience vécue passe par le développement de relations d'intersignifications entre l'ensemble des constituants de l'action » (*ibid.* : 76).

³⁶³ Cette *activité 2* mobilise ce que souligne Clot à savoir « l'occasion de recréer [leur] expérience pour s'ouvrir à de nouvelles (Clot, 1999 ; Pastré, 2002, repris par Beckers et François, 2013 : 50).

mais chacun peut dans l'échange³⁶⁴ « [par le vécu rapporté par un pair] réactiver [son vécu] resté implicite » (Donnay et Charlier, 2008 : 56-57). Ces différentes possibilités font de ces échanges un moment de fécondité mutuelle.

En résumé, l'activité 2 permet à chaque sujet (aux enseignantes) :

- « – de mettre en mots une expérience professionnelle vécue ;
- de prendre conscience de la manière dont il interagit en situation (rapport à lui-même, à autrui, aux objets) et dont il a vécu l'expérience ;
- d'enrichir sa réflexion par des échanges avec des pairs. » (Beckers et François, 2013 : 51).

4.2.3. Rôle du chercheur lors de la réunion-échange

Duchesne et Haegel décrivent les fonctions d'un animateur³⁶⁵ :

« Même si l'encadrement de la discussion est minimal, il se manifeste toujours par la présence d'une personne qui impose aux participants le sujet de leur réflexion et veille à ce que la discussion suive son cours. Le degré de structuration de la discussion peut sembler a priori très directement lié à la directivité de l'animateur. Pourtant, un encadrement strict et une standardisation de la discussion peuvent aller de pair avec un mode d'animation relativement souple ; et inversement, la discussion être peu préparée et structurée à l'avance, impliquant l'intervention fréquente de l'animateur comme s'il prenait part à la discussion. » (2008 : 59).

Lors de la réunion-échange nous avons activé plusieurs casquettes. Tout d'abord, rappelons que nous partageons avec les enseignantes la même profession ; les filtres professionnels, par lesquels nous recevons et entendons ce que disent les enseignantes, sont activés. L'avantage de cette fonction partagée concerne le champ lexical professionnel : les enseignantes peuvent l'utiliser sans se préoccuper d'une quelconque adaptation (ce qui ne serait probablement pas le cas si le chercheur ne faisait pas partie du métier, sauf à travers une préparation et formation préalables).

Le rôle d'animatrice que nous avons menée consiste à mettre en confiance à travers une transmission de consignes claires, de la verbalisation du contrat de parole, de la spécification des tâches à accomplir, etc. Le rôle de guide est également une de nos fonctions : être prête à intervenir pour d'éventuels recadrages de l'échange.

Nous considérons que l'encadrement proposé joue en faveur d'une autorégulation des échanges : plus les participantes sont informées des démarches à accomplir, plus elles peuvent par la suite d'approprier l'espace de parole de l'étape 2.

Lorsque les enseignantes sont amenées à échanger lors de l'activité 1, notre rôle est secondaire, nous sommes effectivement en retrait. Cependant, nous n'étions pas uniquement observatrice

³⁶⁴ Donnay et Charlier le soulignent et en donnent des exemples : « Le vécu rapporté par un pair peut aussi réactiver celui, resté implicite, du praticien « Ah oui moi aussi j'ai vécu cela... ! ou maintenant je comprends mieux ce qui m'est arrivé... » voire provoquer chez lui des changements « je ne savais pas ce que tu m'apprends là... » (2008 : 56-57).

³⁶⁵ Leurs propos portent sur l'entretien collectif mais ils sont transposables au cas qui nous occupe.

car nous avons comme tâche de prendre en note les éléments qui émergeaient dans les discours produits *in vivo*. Si « l'animateur peut aussi alimenter la réflexion » (Beckers et François, 2013 : 53), nous souhaitons en effet intervenir³⁶⁶ en fin d'activité et ce, pour :

- 1) Faire la synthèse des éléments retenus par les enseignantes.
- 2) Nourrir cette synthèse avec d'éventuels éléments non retenus dans les discours des enseignantes.

La synthèse des échanges accompagnée des apports complémentaires du chercheur devait permettre la création d'une **fiche récapitulative** (ci-après) qui allait ensuite être transférée aux enseignantes³⁶⁷ pour mener la suite de la démarche réflexive à savoir la tenue du journal de bord (cf. tableau 13, page 195). L'objectif étant que les trois enseignantes disposent d'un socle commun de ce que recouvre l'agir prescriptif. Celui-ci étant alors composé des éléments issus des échanges des enseignantes (leur savoir) et des apports du chercheur. Les éléments qui composent la fiche récapitulative sont les suivants :

Fiche récapitulative des éléments liés aux consignes en cours de FLE : préparation, transmission, réception et réajustements³⁶⁸.

Contenu : Cette fiche rassemble les éléments qui ont été abordés lors de la « réunion-échange ». Elle vous accompagnera dans vos écritures réflexives personnelles lors de la tenue des journaux de bord. Merci de la lire attentivement. Indications : E= « enseignant » ; AA= « apprenants »

Éléments liés à la phase de préparation

- Les **prérequis** des AA
- Le **profil** des AA : profil d'apprenant, origine culturelle, etc.
- Les **objectifs** et les **contenus**
- Les **compétences travaillées** (PO, PE, CO, CE, IO, IE)
- Le **type de consigne** : écrite, orale, oralisée
- Le **contexte** : en présentiel, à distance
- Le **support/ source** : manuel, photocopie, tableau, enseignant
- La **nature** : préconçue (planifiée par l'enseignant), « imaginée » (« mi-planifiée »)
- La **construction** de la consigne : par étapes définies, par une consigne générale
- Les **accompagnements** : exemples donnés, dessins, non-verbal
- Le **temps** de passation-transmission : la durée estimée

³⁶⁶ Nous avons dû adapter notre protocole. En effet, nous avons prévu une phase formative lors de l'étape 2 (qui était nommée « outillage conceptuel ») à travers laquelle nous souhaitons apporter des éléments théoriques qui permettrait de fournir, entre autres, un langage commun au sujet des consignes. Deux raisons nous ont fait abandonner ce projet : d'une part, nous avons considéré que cela allait considérablement alourdir cette étape et « user » les enseignantes ; d'autre part, nous ne nous sommes pas sentie légitime. Quelque chose nous a dérangée dans l'idée de proposer un point formatif à ces trois enseignantes en exercice depuis plus de 20 ans. Sont entrées en jeu nos propres représentations ; nous n'osions probablement pas encore assumer et incarner pleinement le rôle de chercheuse. Ce travail intérieur nécessite un cheminement, une prise de conscience et une acceptation sans lesquels cet ajout identitaire ne peut aboutir. Nous avons alors fait le deuil de cette étape formative qui a évolué d'un outillage fort à un outillage faible qui se traduit par un apport d'information par le biais de la fiche récapitulative (tableau 12).

³⁶⁷ Elle leur a été envoyée par courriel au lendemain de la réalisation de cette étape 2, c'est-à-dire avant le début de tenue des journaux de bord.

³⁶⁸ Pour comprendre cette façon de présenter l'objet, il faut donner quelques éléments contextuels. Nous avons décidé de ne pas utiliser la notion « d'activité de prescription » (Rivière, 2006) mais d'utiliser « passation de consignes » pour insister sur l'activité (sur le faire) et surtout pour simplifier notre discours. Il s'est avéré que lors de l'étape 2, les enseignantes ont émis des remarques sur le mot « passation » (l'une ne partageait pas le fait que cela projette l'image de « passer ou donner » auquel cas, le rôle de l'enseignant serait le seul mis en avant, dans une certaine forme de passivité chez les apprenants). Suite aux différents échanges, les mots proposés par les enseignantes ont été repris pour la fiche récapitulative. Cela permettait de leur montrer que nous avions pris en compte leurs remarques.

- Le moment où sera distribué le document : directement, après explication orale, etc. - Le lieu de réalisation (par les AA) : activité faite en cours, devoir maison, projet, etc. - Les remaniements (présence/absence) : avec remaniement(s) prévu(s) à l'avance, en ayant décidé de ne pas reformuler, etc. Éléments liés à la transmission et la réception (la gestion de la consigne) - Verbalisations des objectifs : communiquer les raisons de l'activité - Verbalisation de la consigne elle-même (E), lecture individuelle par les AA, etc. - Étape de vérification : par questions, regards, etc. - Élucidation d'éléments lexicaux : explication, synonymes, gestes, dessins, renvoi à d'autres activités déjà faites, etc. - Verbalisation des étapes du travail à réaliser par les AA (étapes marquées par les déictiques : <i>ici, là, maintenant</i>, etc.) - Remaniements et réajustements : reformulation de la consigne (par l'enseignant, par les apprenants), reformulation d'une partie de la consigne, paraphrase, ajout d'information, précision, réalisation d'un dessin, écriture au tableau, etc. - Consigne improvisée : non planifiée à l'avance - Consignes réactives : source dans les remarques, questions, mimiques, regards, etc. des apprenants (face à la consigne initiative = source enseignant) Éléments transversaux : Dans notre agir enseignant les mots, la voix, le corps, les gestes sont autant d'éléments qui s'imbriquent dans notre quotidien en cours de FLE. Il n'en est donc pas moins lors de l'activité de passation-transmission- réception des consignes. - Gestes : de pointage (sur le document, tableau, etc.), illustratif (contenu sémantique), rythmant la parole (sans contenu sémantique), etc. - Mimiques - Déplacements (dans l'espace) de l'E, posture de l'E (debout, assis) - Regard de l'E : balayage groupe-classe, polifocalisé sur le groupe-classe et les outils, etc.

Tableau 12 : Contenus de la fiche de synthèse de l'activité 1 (étape 2)

Cette fiche contient :

- d'une part, des éléments issus des discours produits par les enseignantes lors de leur échange ;
- d'autre part, ceux apportés par le chercheur (ils ont été soulignés pour rendre plus simple leur repérage³⁶⁹).

Nous verrons en partie III, que ces informations constituent une certaine *modélisation de l'agir prescriptif* ; mais nous pouvons préciser, à ce stade, que notre tâche de repérage et retraçage des éléments liés à la passation de consignes (le thème de l'échange) a été facilitée par la démarche spontanée des enseignantes. À ce sujet, elles ont volontairement décidé de réaliser une carte heuristique où, au fur et à mesure de leur interaction, elles y précisaient des étapes (à l'aide de chiffres, cf. figure 12, point 1, chapitre 7). Par ailleurs, une des participantes prenait parallèlement des notes. C'est donc en nous appuyant sur ce matériel et sur les notes que nous avons nous-même prises pendant leur échange que nous avons constitué la fiche. Les ajouts (soulignés) constituent l'outillage conceptuel faible (dont nous traitons plus haut). Nous pouvons voir qu'il s'agit d'ajouts concernant les étapes possibles de transmission (concrètement de la verbalisation des objectifs), des variables multimodales (non traitées par les enseignantes

³⁶⁹ Dans la fiche récapitulative envoyée aux trois enseignantes, rien n'est souligné.

hormis le regard) et des consignes improvisées. Pour le reste de la fiche, tous les éléments avaient été traités par les enseignantes (il s'agissait alors de les mettre en forme en les organisant).

Nous proposons ci-après un tableau où toute l'étape 2 est visuellement représentée (nous avons signalé par « EE », les trois enseignantes). Il contient le déroulement, les modalités utilisées, les objectifs et les actions du chercheur.

Déroulement de l'étape 2 « la réunion-échange »

Déroulement	Modalités	Objectifs	Durée	Rôle de la chercheuse
EN AMONT DE LA RÉUNION Envoi du courriel	Communication écrite Courriel envoyé avec rappel du lieu, de l'heure et de la durée de la réunion Demande aux EE : relire le questionnaire	Informar les enseignantes Replonger les EE dans la démarche réflexive : « ré-activer le processus réflexif »		Informar Engager Motiver
DÉBUT DE LA RÉUNION Présentation générale de la réunion-échange de la chercheuse	Présentation orale du déroulement et remerciements Document (cf. document 1) avec le déroulement de la réunion	Informar les enseignantes Faciliter la rencontre Clarifier les attentes et la démarche		Informar Guider
Consignes étape 1	Lecture du document Lancement de l'échange	Informar		Informar
ÉTAPE 1 Échange sur la passation de consignes (entre pairs)	Disposition en groupe (autour d'une table) Feuille et stylos à disposition des enseignantes Les EE interagissent	Faire dialoguer les points de vue Faire émerger les <i>représentations</i> Favoriser la mise en discours du <i>genre professionnel</i> Mettre en discours des éléments liés au <i>style</i> de chacune Disposer des discours sur la passation de consignes		S'effacer Prendre des notes des échanges : garder une trace des constructions auxquelles il assiste (pour le point suivant)
Point « outillage »	Point de synthèse (par le chercheur) sur les éléments relevés lors des échanges entre les EE	Participer à la construction de la modélisation de l'agir prescriptif Disposer d'une synthèse des éléments traités par les enseignantes Outiller les EE sur d'autres éléments liés à la passation de consignes non traités dans leur échange		Synthétiser Outiller
Consignes étape 2	Lecture du document Lancement de l'activité	Informar Poser le cadre de communication (partage, respect de l'autre, réaction, etc.)	5 min.	Informar

ÉTAPE 2 Partage de situation difficile (à tour de rôle) Suivi du partage	Réflexion individuelle (5 minutes) pour se remémorer une situation récente où une passation de consigne qui s'est révélée difficile À tour de rôle : - Chaque enseignante présente sa situation - Retour des pairs - Échange	Proposer la lecture personnelle de la situation Faire dialoguer les points de vue Faire émerger les <i>représentations</i> Favoriser la mise en discours du <i>genre professionnel</i> Mettre en discours des éléments liés au <i>style</i> de chacune Disposer de discours sur la passation de consignes	TOTAL : 70 min. de préparation 5 min. présentation individuelle 10 min. d'échange (fois trois)	Observer
FIN DE LA RÉUNION Annonce de la suite de la démarche réflexive	Reprise des étapes Communication de l'envoi du document « fiche récapitulative » Présentation et préparation des suivantes	Communiquer et définir la suite (planning, modalités pour le journal de bord, etc.)		Informer Engager

Tableau 13 : Description du contenu, modalités et objectifs de l'étape 2

Nous avons vu que l'étape 2, composée de l'activité 1 et 2, s'articule en fonction de notre parti pris du partage et de l'échange réflexifs, et de la volonté de proposer des cadres qui permettent de progresser dans cette activité réflexive (à la manière de boucles réflexives qui permettent entre autres de se rétroalimenter). L'intérêt et la particularité de notre proposition est d'alterner, comme nous l'avons déjà signalé, des moments de réflexion individuelle et collective ; l'étape 2 est le moment fort de la visée collective. La mise en dialogue de pairs sur leur agir prescriptif est en effet à même de participer à l'émergence de croisements entre les savoirs des unes et des autres mais également, comme nous avons essayé de le souligner, du genre professionnel qu'elles partagent.

4.3. L'étape 3 : le journal de bord

Nous proposons de faire quelques remarques générales au sujet de l'écriture avant de préciser la mise en œuvre du journal de bord.

L'écriture permet d'organiser la pensée, poser sur papier des faits oblige le scripteur à une structuration qui tient à la volonté de proposer la logique et la cohérence de ce qui veut être raconté, narré et partagé³⁷⁰. Pour ce faire, le scripteur se lie aux événements et s'en délie pour leur donner forme.

Tochon signale, pour ce qui est de l'écriture introspective, qu'elle « est un instrument de communication dont la finalité première est d'approcher, par l'expérience, une meilleure conscience de soi » (2002 : 4). Dans le cas qui nous occupe, proposer aux enseignantes d'écrire sur papier après leur cours, les amène à dialoguer avec leur pratique et à la conscientiser. Qui plus est, leur demander de revenir sur leurs cours en ayant comme ligne de lire les consignes et les moyens de les transmettre et de les vivre, suppose de revenir non pas sur le cours mais sur cette composante précise de l'agir professoral. Cette activité permet d'organiser leur vécu à travers une réflexivité rétrospective courte : nous leur avons demandé d'écrire, dans la mesure du possible à chaud, après les cours. Si nous reprenons les propos de Cifali³⁷¹ cette activité fait en sorte que « ce qui était informe [prend] forme, ce qui était sans ordre temporel [se structure] entre un avant et un après. Des associations [apparaissent], des liens se tissent [...]. On ne cherche pas l'explication, mais l'explication se construit en racontant [...]. Le bénéfice est d'ordre cognitif,

³⁷⁰ Évidemment, l'acte d'écriture est différent s'il est fait pour soi ou à la demande d'un tiers. Dans notre cas, les enseignantes réalisent certes une activité d'écriture réflexive mais dans un contexte de recherche et avec des consignes données. Cette écriture alter-adressée est soulignée par Cadet au sujet de journaux d'apprentissage d'une langue nouvelle que tiennent des étudiants : « la liberté d'écriture que laisse supposer le terme *journal* et la contrainte de parler de soi à un lecteur-évaluateur incarné par l'enseignant de langue lui-même. Ce lecteur pose des contraintes rédactionnelles et influence, de par sa présence même, par les consignes qu'il donne et par ce qu'il représente, la forme et le contenu du journal d'apprentissage » (2007 : 41)

³⁷¹ La chercheuse s'intéresse dans l'article « Démarche clinique, formation et écriture » aux enjeux de l'écriture ; dans l'extrait en question, elle pose les effets qu'a le récit chez le sujet-scripteur, pour qui l'expérience de l'écriture est de l'ordre de la transformation.

d'une intelligibilité réflexive » (2012 : 159). La dimension professionnelle de l'action est alors convoquée mais elle est également accompagnée de la dimension perceptive et affective (cf. tableau ci-dessous). Nous rejoignons Tochon qui relève que « dans le récit d'expérience, les buts cognitifs et les buts socio-affectifs convergent » (*ibid.* : 3). Nous verrons qu'une partie de ce qui s'organise et se raconte dans les journaux des enseignantes est à l'intersection de la description de l'action et des affects, et ce, essentiellement à l'égard des écarts (aux attendus prévus par l'enseignant).

Nous reprenons ci-après les propos de Cifali, qui ont l'intérêt de souligner le rapport aux actions conçues « en vue de », les écarts entre cette planification, l'action attendu et le réel et les réactions de l'enseignant à ces circonstances :

« Chaque métier a des outils médiateurs, des théories indispensables. Le métier d'enseignant demande sans nul doute une capacité de programmer, de préparer ce qui devrait être, d'ordonner, de prévoir les séquences et d'en attendre des effets. Dans notre quotidien, comme Morin (1990) l'écrit, nous sommes en pilotage automatique. Puis intervient l'incident. Soit nous sommes hors circuit, parce que nos repères et nos habitudes sont chamboulés, soit nous savons jouer avec ce qui déroge notre attente. D'où l'importance de l'"horizon d'attente", c'est-à-dire de la prédiction : "Ça devrait se passer ainsi", auquel suit "Ça ne s'est pas passé ainsi". Nous sommes obligés de programmer, penser faire ceci pour obtenir cela, croire en une logique de l'action où, si on met tel ou tel ingrédient à l'entrée, tel ou tel résultat devrait en résulter, puis accepter que les effets prévus ne soient jamais tout à fait ceux qui surviennent dans une relation humaine. La séquence programmée va en effet rencontrer telle variable différente, et ma logique d'action en sera transformée. Soit je veux à tout prix obtenir ce qui avait été prévu, soit j'accepte de programmer et d'être dévié de ce qui aurait dû être. L'action dépasse nos intentions, comme d'ailleurs la parole. » (Cifali, 2012 : 148).

« L'horizon d'attente » nous intéresse particulièrement. D'abord, nous retrouvons des traces des atteintes et des écarts vis-à-vis de cet horizon. Ensuite, si horizon il y a et si celui n'a pas été atteint, porter une attention réflexive sur des épisodes de ce type (ce que permet le journal de bord dans notre recherche) favorise la visée transformative : si j'observe que tel moment de transmission de consigne n'a pas été comme je le souhaitais, un élan (si léger soit-il) de réflexion prospective peut facilement se mettre en place. Enfin, tel que nous le verrons dans la partie V, la trace de nœuds dans la pratique des enseignantes (nœuds traduits dans les journaux de bord) active un facteur, que nous n'avions pas prévu, à savoir la recherche de solutions, et serait alors un vecteur intéressant de (trans)formation. Le fait de passer par l'écriture, de lier cette écriture à la consigne³⁷² et aux ressentis des enseignantes participerait également, selon nous, à l'activation d'un levier, celui qui sert « à interroger puis faire bouger la matière parfois immobile des pratiques sociales » (André, 1993³⁷³).

³⁷² Tochon considère que « l'écriture relative à des domaines professionnels forge un sens personnel du domaine envisagé » (2008 : 3).

³⁷³ Conférence prononcée dans le cadre de l'Université d'été 1993 des CRAP et parue dans les Cahiers pédagogiques, « Écrire : un enjeu pour les enseignants », décembre 1993. <https://www.aleph-ecriture.fr/Faut-il-ecrire-pour-penser>

4.3.1. Aspects pratiques

En quoi consiste concrètement le journal de bord que nous avons proposés aux enseignantes et comment celui-ci a été mis en place ?

Nous avons communiqué les indications nécessaires à la tenue du journal de bord à la fin de l'étape 2 (occasion où les trois enseignantes étaient réunies). Nous leur avons indiqué qu'il s'agissait de tenir un journal de bord pendant deux semaines. Il y a là, la même volonté qui caractérise toute la démarche réflexive : l'enrôlement réflexif. La modalité était la suivante : après chaque cours (trois cours par semaine), elles auraient à compléter le journal à chaud. Pour ce faire, nous leur avons fourni ce modèle :

Journal de bord	Date : _____	Cours : _____	Niveau : _____
J'indique si je l'ai fait juste après (à chaud) : _____			
- Description du contexte (objectif, type d'activité, modalité, etc.) - Description de la passation-transmission-réception des consignes			
Notes réflexives			

Les entrées du journal permettent de disposer des informations principales du cours en question (cours, niveau, date) et des informations plus précises des éléments liés aux consignes. Pour la partie plus dense du journal, les « notes réflexives » sont censées contenir des traces de ce qui a été fait et de ce qui a été ressenti. Nous verrons ci-après les objectifs que nous associons à cet outil ainsi que le type de travail réflexif attendu chez les enseignantes.

4.3.2. Les objectifs du journal de bord

Afin d'avoir une vue d'ensemble de l'outil, de ses objectifs et du travail réflexif envisagé, nous proposons ci-dessous un tableau qui les recense :

Description de l'outil	Objectifs de l'outil	Travail réflexif chez l'enseignant
Journal divisé en deux parties : Partie descriptive : sur le contexte (objectifs, type d'activités, modalités, etc.) et la passation-transmission réception de consignes Partie réflexive : sur les ressentis, les émotions, interrogations, etc. vécus lors du cours qui vient d'être impart	Accéder aux savoirs procéduraux Accéder aux ressentis associés à la passation de consignes Évaluer l'impact de l'étape 2	Réflexion individuelle « à chaud » à l'écrit Centration sur soi et son activité effective Mise en relation des éléments traités dans l'étape 2

Tableau 14 : Synthèse de l'étape 3 (outils, objectifs, travail réflexif)

L'outil en lui-même comporte, tel que nous venons de le voir, deux parties distinctes : une partie descriptive et une partie réflexive.

Les objectifs du journal de bord sont l'accès à certains savoirs procéduraux (comment telle consigne est transmise par exemple) et aux aspects affectifs qui s'y associent. Par ailleurs, pour remplir cette tâche, les enseignantes disposaient de leurs savoirs, compétences et expérience mais aussi de la synthèse de l'étape 2 qui leur avait été préalablement envoyée (la fiche récapitulative proposée plus haut). Rappelons que cette synthèse doit être comprise comme un soutien à la tenue des journaux qui permet donc de réutiliser des éléments énoncés par les enseignantes ou apportés par la chercheuse. Par exemple, pour le cas des éléments non verbaux (non abordés lors du premier temps de la réunion-échange³⁷⁴), les discours écrits des journaux pouvaient proposer des parties descriptives ou réflexives sur les gestes employés. C'est pourquoi, parmi les objectifs de notre outil, nous avons aussi inclus l'évaluation de l'impact de l'étape 2.

Pour ce qui est du type de travail réflexif attendu chez les enseignantes, le journal de bord donne lieu à une réflexion individuelle qui est centrée sur les enseignantes et leur activité réalisée. La modalité proposée rejoint les principes énoncés par Hamilton (1998, repris par Tochon, 2002 : 4) au sujet de la tenue des récits d'expérience. Cette tâche « initie un dialogue avec soi-même, implique le narrateur dans son histoire professionnelle et déclenche la réflexion » (*ibid.*).

Cette étape 3 porte sur des actions situées et amène chaque enseignante à se relier (certes, par contrainte) au cours qu'elle vient de vivre. Cette réflexion est convoquée dans le quotidien des professionnels, tel que le souligne Perrenoud³⁷⁵ (2001), les enseignantes n'ont pas attendu notre protocole pour réfléchir à leurs cours, c'est une tâche que nous faisons plus ou moins instinctivement et régulièrement. La réflexion « sur » le cours que nous proposons est singulière dans le sens où le thème de réflexion est donné à l'avance par la chercheuse.

4.3.3. Les difficultés rencontrées

Nous pouvons énoncer certaines difficultés liées à l'outil. Tout d'abord, il s'agit d'une activité basée sur la confiance : la chercheuse ne peut pas vérifier si l'écriture a lieu effectivement après le cours. Pour être au plus près de la réalité, nous avons établi que si la réflexion n'avait pas eu lieu à chaud³⁷⁶, cela devait être signalé sur le journal (ce qui a d'ailleurs été fait par les enseignantes). Ensuite, nous pouvons souligner une « erreur » dans la tenue du journal par l'une des enseignantes qui n'a pas complété la partie réflexive. Cela a été évoqué par l'enseignante en entretien d'autoconfrontation (lors de l'étape 4) où elle explique que cela est dû à la ressemblance

³⁷⁴ Lors de l'activité 1 de l'étape 2.

³⁷⁵ Ainsi, il introduit son article intitulé *Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ?* par ces questions : « Savoir réfléchir sur sa pratique, n'est-ce pas la chose du monde la mieux partagée ? Tous les praticiens ne réfléchissent-ils pas sur ce qu'ils font ? Pourrait-on même les en empêcher ? La réflexion dans et sur l'action n'est-elle pas le propre de l'espèce humaine ? » (1998, n.p.).

³⁷⁶ La raison est liée à l'analyse de données. À ce sujet, nous souhaitons disposer de cette information pour éventuellement étudier s'il pouvait y avoir des différences entre des écrits plus ou moins proche du moment de l'action.

de cette tâche avec celle qu'elle doit accomplir dans son établissement. Étant donné qu'elle avait pour habitude de réaliser une production essentiellement axée sur la description, la « partie réflexive » n'a pas été complétée ; c'est un des écarts avec lequel la chercheuse doit composer³⁷⁷. Enfin, une des enseignantes n'a pas rempli ce journal de bord (et nous en ignorons les raisons)³⁷⁸. Du fait de ces difficultés, nous aurions pu ne pas tenir compte des journaux de bord car seul un des journaux répond aux conditions que nous avons prévues. Cependant, lors du traitement des deux journaux dont nous disposons, nous avons pu dégager des traces importantes liées à la conception et la transmission de consignes ; c'est la raison pour laquelle nous avons maintenus ces journaux comme partie de notre corpus.

4.4. L'étape 4 : Les entretiens multiréférentiels

À la suite des étapes 1, 2 et 3, nous avons réalisé une dernière rencontre individuelle avec chaque enseignante : un entretien multiréférentiel. Avant de procéder à la description et au détail des choix liés à cette étape, il est important de préciser que, pour des raisons pratiques les trois types d'entretiens ont été réalisés lors de ce même espace-temps. Même si la nature et les objectifs des entretiens ne sont pas les mêmes, mais nous avons décidé de les regrouper pour ne pas solliciter une cinquième fois les enseignantes qui, rappelons-le, participent volontairement et gracieusement à la recherche.

Ce même espace-temps regroupe donc trois types d'entretiens qui se succèdent mais chacun avec des objectifs et des modalités différentes. Nous en proposons ci-dessous un aperçu, à gauche se trouve le type d'entretien et à droite se trouve la source des entretiens (ce sur quoi ils s'appuient) :

Entretiens multiréférentiels	
Type d'entretien	Référence (type d'appui)
Entretien d'autoconfrontation (EAC)	Basé sur la vidéo (discours de l'enseignant sur les extraits proposés)
Entretien de co-explicitation (ECOE)	Basé sur les interprétations soumises par la chercheuse à l'enseignante
Entretien de clôture (ECLO)	Basé sur tous les constituants de la démarche réflexive

Tableau 15 : Constituants de l'étape 4

Chaque type d'entretien prend appui sur une source différente. C'est la raison pour laquelle nous ajoutons aux entretiens l'adjectif « multiréférentiel » : la matière sur laquelle se base chaque étape réflexive s'appuie soit sur des extraits de vidéo de cours (pour l'EAC), soit sur les interprétations de la chercheuse soumises à l'enseignante (pour l'ECOE), soit sur la Démarche réflexive en elle-même dans le bilan rétrospectif qu'est l'ECLO.

³⁷⁷ Une amélioration des consignes données pour la tenue des journaux de bord serait à faire pour de futures recherches. Des consignes écrites plus précises (que celles que nous avons données à l'oral) seraient une solution.

³⁷⁸ Nous disposons au final de deux journaux : un journal de bord complété dans les modalités prévues et un journal complété uniquement d'un point de vue descriptif.

4.4.1. L'entretien d'autoconfrontation

Les EAC sont largement utilisés aujourd'hui (didactique professionnelle, sciences de l'éducation, etc.) car ils permettent de s'appuyer sur des traces audiovisuelles de l'activité de praticiens, sur le « réel de l'activité » (Clot, 2000). D'un point de vue épistémologique, c'est dans le domaine de l'éducation que l'on retrouve les premiers usages. D'après Boubée (2010 : 2) :

« L'origine de l'autoconfrontation se situerait dans les travaux de psychologues, Bloom dans le domaine de l'éducation, au début des années 50, qui la nomme « rappel stimulé » (stimulated recall), et Nielsen forgeant l'expression d'autoconfrontation (self-confrontation) dans les années 60 (Guérin *et al.*, 2004). Bloom l'utilise comme méthode ethnographique, confrontant des étudiants au film de leur activité en classe (Yinger, 1986). Von Cranach, dans la décennie quatre-vingt apporte une variante au dispositif. Il confronte une personne à son comportement (en laboratoire) mais montre également celui-ci à d'autres pour en saisir la signification sociale (Lacoste, 1997). ».

Dans les années 80, ce type d'entretien est une méthode utilisée en psychothérapie³⁷⁹ (Theureau, 2010 : 300). En psychologie clinique, elle se déploie dans la psychologie du travail et trouve un franc succès dans l'ergonomie du travail (Clot et Leplat, 2005).

Son avènement dans l'étude de l'activité enseignante et plus concrètement dans la classe de langue, vient du fait que, sans laisser de côté l'intérêt porté aux discours de classe (aux interactions didactiques, aux rôles des interactants, etc.), s'intéresser aux dires des enseignants sur leur agir pouvait être utile à l'entreprise de comprendre cet agir (de l'intérieur). C'est ainsi qu'« il est apparu nécessaire d'ouvrir le spectre habituel de la constitution de données et de faire appel à d'autres sources documentaires afin d'appréhender l'agir enseignant, de le comprendre et de favoriser son analyse et sa prise de conscience par l'enseignant lui-même » (Bigot et Cadet, 2011 : 21). Ce tournant est en lien avec les « théories de l'action » qui portent leur attention sur l'action humaine et ses enjeux (Bronckart, 1995, Schütz, 1987, Lahire, 2001). En effet, ces recherches ont permis le développement de travaux ayant pour but une meilleure connaissance de l'activité professionnelle (Clot, 1999). De ces démarches découle, entre autres, un intérêt grandissant pour saisir la richesse de l'activité enseignante (Bucheton, 2009 ; Jorro, 2006). En se basant sur la notion de l'agir développée par Bronckart³⁸⁰, Cicurel (2011a) prône l'accès à l'observation des interactions et aux dires des acteurs sur l'action pour appréhender l'agir professoral.

³⁷⁹ Ses premiers pas sont à situer dans les années 70, dans le secteur médical (pour le cas d'infirmières) ; dans les années 80, elle devient une méthode de psychothérapie (voir Theureau, 2010 : 300).

³⁸⁰ Bronckart considère la notion d'agir comme « toute forme d'intervention d'un ou plusieurs humain(s) dans le monde » (2005, cité par Rivière, 2006 : 48). Il souligne que pour étudier l'action, la notion d'intentionnalité est capitale et qu'elle peut se manifester de deux façons. D'une part, il y a une « mobilisation de ressources psychiques proactives (représentation des effets attendus des conduites ou intentions) et, d'autre part, des ressources psychiques rétroactives (raisons ou motifs pour lesquels une conduite est entreprise) » (Bronckart, 1995, cité par Cicurel, 2011a : 117). Outre cette double dimension, pour étudier l'agir, Bronckart distingue les « actions premières » définies comme des « conduites observables, pratiques, effectives » (*ibid.*) et, d'autre part, les « actions secondes » qui sont « constitu[es] par la formulation des intentions des actions effectuées par les acteurs [...] qui donnent des informations sur ce qui s'est déroulé » (*ibid.*).

Voyons à présent de plus près, les caractéristiques de l'EAC. En premier lieu, Theureau définit l'EAC comme une « remise en situation des acteurs par les traces de leur activité » (2010 : 298). Cette technique d'entretien met en œuvre une situation de dialogue³⁸¹ avec le chercheur au cours de laquelle le sujet est incité à commenter sa propre activité *a posteriori* (Clot, 1999) dans un dialogue, **d'abord, avec lui-même**³⁸² : il est confronté à sa propre image, à ses propres mots, ses propres mouvements, etc. Dans ce premier mouvement intérieur se « construit une vision nouvelle [par laquelle] il justifie et évalue ses propres actes [et] s'en étonne » (Yvon et Saussez, 2010 : 53).

Le rapport à soi-même est fort mais il existe également un autre rapport : le rapport à l'altérité. En effet, bien que la part de dialogue avec soi (pour l'acteur) fasse partie intégrante de la méthode, dans sa mise en œuvre, la parole de l'acteur est adressée à cet autre³⁸³ qu'est le chercheur. Il doit alors, non seulement composer avec ce regard de l'autre mais aussi avec ce qui en découle : la structuration de son discours qui doit être « traduit » et compréhensible. Plusieurs enjeux se combinent alors : cognitifs (réflexion, prise de conscience), discursifs (mise en mots, communicabilité), relationnels (rapport à l'autre, à son regard, à son statut, etc.) et professionnels (développement professionnel, regard critique sur la pratique, etc.).

En second lieu, l'EAC vise, comme nous l'avons déjà signalé, « la verbalisation de l'action et des connaissances qui lui sont sous-jacentes » (Rix et Lièvre, 2005). Selon Cahour (2006, citée par Bigot et Cadet, 2011 : 24) « il est probable qu'il y ait moins de risque de reconstruction [du point de vue de celui] qui était dans la situation, au cœur de l'interaction, que du point de vue du chercheur qui n'est jamais qu'extérieur à la situation qu'il analyse ». Ainsi, la parole des praticiens acquiert un rôle principal dans les études visant à étudier leur agir. Cela est en écho avec les principes schöniens selon lesquels le praticien « a son mot à dire »³⁸⁴. Quels seraient alors les attentes, les perspectives ou les avantages de ce type de discours ? Nous reprenons pour répondre à cette question, les propos de Theureau :

« La monstration, le récit et le commentaire de l'activité effectués par l'acteur peuvent [...] être l'occasion [...] de révélations (ou prises de conscience) pour l'acteur concernant cette activité et ouvrir immédiatement – et non pas seulement dans le futur –, par l'intermédiaire de la symbolisation effectuée sur une problématisation par l'acteur des principes et lois de son action (c'est-à-dire de son savoir). » (2010 : 304).

³⁸¹ À plus ou moins fort degré car cela va dépendre du contexte (formation initiale, continue, recherche), des objectifs, etc. Dans le cadre d'une recherche, cela va dépendre aussi des choix du chercheur (par exemple, être plus en retrait ou plus dans l'échange lors des EAC).

³⁸² Un rapport fort au *moi* se produit. En effet, le sujet est *confronté* à lui-même ; d'abord le dialogue est plutôt un dialogue avec lui-même. À ce sujet, nous observons souvent une première réaction qui prend la forme d'une réaction émotionnelle, par la posture, le rire, le silence, etc.

³⁸³ Clot *et al.* (2000 : 5) soulignent le rôle du langage dans l'activité qu'est l'entretien d'autoconfrontation : « le langage, loin d'être seulement pour le sujet un moyen d'expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, devient un moyen pour amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa perspective à lui (Paulhan, 1929) ».

³⁸⁴ Voir partie I, point 2.2. *Le praticien réflexif selon Schön*.

Nous observons ici des éléments du modèle de réflexion de Schön selon lequel le « savoir dans l'action » pourrait être accessible. En effet, un autre regard, par la distanciation de l'action³⁸⁵ permettrait de lever le voile sur ce savoir activé par le praticien dans l'action mais aussi sur d'autres données telles que des théories personnelles, des éléments du genre professionnel, etc. Par ailleurs, cette activité de distanciation peut aussi permettre au sujet de découvrir de nouveaux éléments, ce qui fait que la situation de revécu de l'action l'amène à l'analyser et à en enrichir ses connaissances³⁸⁶. C'est ici, mais aussi dans de nouvelles découvertes, que se joue la possibilité d'un développement professionnel. À ce sujet, Clot souligne que « le mouvement de subjectivation » (2000 : 57) que permet la mise à distance entre l'acteur et son expérience peut s'entrevoir « dans une optique de développement » (*ibid.*). Cette considération rejoint l'idée de « l'homme capable » (Ricoeur) car « l'imputabilité [peut se considérer] d'un point de vue intrinsèque par la découverte [des potentialités de l'acteur], d'un pouvoir d'agir de l'enseignant » (Pastré, 2012 : 7). Les mouvements de discours (la description, le questionnement, la mise en lien entre différentes expériences, etc.) que peuvent contenir les EAC participent à une activité d'analyse du travail ; cette dernière « est inséparable de la transformation [de l'acteur qui la réalise], en ce qu'elle fait exister autrement » (Clot, 2000 : 137)³⁸⁷.

Pour la recherche, l'EAC permet « de mieux comprendre quelle est la régulation de cette activité [activité filmée] » (Cicurel, 2011a : 249) et d'aller à la rencontre de ce qui « se cache derrière le silence de l'expert » (Vacher, 2015a : 11). En ouvrant ces « nouveaux » chemins, la recherche intègre **la complexité et l'incertitude même du métier** : les hésitations au moment de la mise en discours des actions, les actes manqués verbalisés, etc. en sont une manifestation.

En troisième lieu, la mise en mots de l'action réalisée par les enseignants est en quelque sorte une « **activité de lecture** » : lecture de l'action, lecture du processus de pensée, lecture de logique. En ce sens, cette activité décrypte l'action (par l'observation et la verbalisation). Mais cette activité de lecture est aussi une activité de reconstruction qui demande à l'enseignant de réédifier son action³⁸⁸. Cela est mis en avant par Amiguès, Faïta et Saujat (2004, cités par Yvon et Saussez, 2010 : 54) qui eux parlent « d'activité sur l'activité ». Cette nouvelle activité comporte sa part d'incertitude parce que comme le précise Barbier, il nous faut « distinguer les sens que les sujets humains construisent autour de leurs actes (représentations et affects associés) et les significations qu'ils veulent bien proposer à autrui » (2011 : 26-27). Deux éléments sont à noter,

³⁸⁵ Que permet le visionnage de son action filmée.

³⁸⁶ Par des révélateurs de sens, par des prises de conscience entre la « théorie professée » et la « théorie pratiquée », etc.

³⁸⁷ Il n'est pas question ici de dire que les EAC permettent toujours et de façon automatique l'augmentation du pouvoir d'agir et le développement professionnel des personnes qui y participent mais nous pensons que les EAC y participent. Nous apporterons des arguments et des exemples dans la partie V de notre travail.

³⁸⁸ Dans une logique de *rendre lisible* tel que nous l'avons énoncé plus haut.

d'une part, la parole proposée (qui est une parole adressée) est en quelque sorte filtrée pour être comprise mais aussi filtrée dans les choix que fait l'enseignant (il peut décider d'omettre telle action et de développer plutôt telle autre) ; d'autre part, et cela nous ramène à la complexité même de l'action et du métier :

« Ce qui se fait, et que l'on peut considérer comme l'activité réalisée, n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour [...] Le réel de l'activité a plusieurs destins possibles qu'aucune réalisation particulière ne peut prétendre résumer à elle seule : le réalisé n'a pas le monopole du réel. "Le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées" (Vygotski, 1925/1994, p. 41). Lorsqu'une tâche est en cours de réalisation, des directions sont prises, des choix sont effectués pour suivre le cheminement. Les idées, les concepts sont confrontés, sont triés et ne peuvent être exposés de manière exhaustive. Les choix sont déterminants, ils pourraient être autres, connus et écartés ou encore inconnus. » (Lessault, 2016 : 69).

Les enseignantes réalisent une activité de lecture d'une activité réalisée qui elle-même est une possibilité, une résultante de choix réalisés à un instant *t*. C'est ce que souligne Lessault (2016 : 73) en ces termes : « l'expérience vécue n'est pas accessible directement, mais seulement à l'aide de traces qu'il faut construire car l'activité réalisée apparaît après un conflit entre plusieurs activités rivales. Ce que l'on voit, c'est-à-dire le comportement, est un système de réactions qui ont vaincu une infime part de ce qui est possible. Ces possibilités écartées ne sont pas accessibles directement ». Nous observons que la perspective émique³⁸⁹, est également marquée par la nature même de l'action.

Les recherches s'appuyant sur les dires des acteurs doivent composer avec une certaine déperdition d'information car « un même épisode d'activité peut faire l'objet d'incessantes re-sémiotisations, qui peuvent être autant d'objets d'analyse » (Barbier, 2011 : 27). Malgré cela, « l'originalité de l'autoconfrontation, en tant que méthode de sollicitation de l'expérience et des savoirs en acte, réside dans la libération des façons de signifier offertes aux sujets » (Yvon et Saussez, 2010 : 54). Les sujets peuvent donc non seulement décider de ce qu'ils vont apporter, mais aussi découvrir des éléments de leur propre pratique et les commenter et interpréter, du fait que « les mises en relation possibles entre les énoncés et les situations et actions de référence peuvent devenir elles-mêmes objet de réflexion et débat » (Yvon et Saussez, 2010 : 54).

L'EAC, fort de toutes ces caractéristiques, semble pouvoir participer au développement professionnel des sujets qui y prennent part dans la mesure où il élargit le champ des possibles (tel que nous verrons en partie V) : par l'EAC les sujets entrevoient de nouvelles perspectives et dimensions à leur pratique professionnelle.

³⁸⁹ Cette perspective sera traitée plus en détail dans le prochain chapitre (chapitre 5).

Après avoir présenté les différentes caractéristiques de l'EAC, nous allons à présent exposer les raisons pour lesquelles nous avons choisi d'intégrer cette méthode dans notre Démarche réflexive.

4.4.1.1. Les choix de l'EAC au regard de la Démarche réflexive

Nous allons voir que l'EAC peut être considéré, d'une part, comme le résultat d'une certaine progression dans la Démarche réflexive des enseignantes (par le biais des étapes précédentes) et, d'autre part, comme une nouvelle pièce à l'édifice de la compréhension de l'agir prescriptif.

Nous venons de voir que l'EAC permet de s'appuyer sur des traces réelles d'activité, en l'occurrence dans notre recherche sur des traces d'activités d'enseignement-apprentissage du FLE. Nous avons filmé des enseignantes de FLE ce qui nous permettait d'enrichir notre recueil de données, qui était jusqu'à présent essentiellement constitué de déclarations sur des éléments liés à la consigne (étapes 1, 2 et 3).

Sans revenir sur les détails des étapes précédentes, les enseignantes ont d'abord mené une réflexion individuelle et plus ouverte lors des questionnaires écrits. Elles ont ensuite mis en œuvre une réflexion collective et orale lors de la réunion-échange. Puis, elles ont effectué une réflexion individuelle et écrite lors de la tenue des journaux de bord (en lien direct avec des pratiques de classe). Il s'agissait enfin, par le biais de l'EAC, de proposer un cadre à forte valeur réflexive où chaque enseignante puisse approfondir sa réflexion sur son activité de passation de consignes en s'appuyant sur des traces de son activité. Cette dernière partie de la Démarche réflexive ne peut se comprendre sans la considérer aussi bien comme la dernière étape de la Démarche que comme une sorte de « résultante ». Dans le monde de la peinture, une résultante est une « teinte issue d'un mélange d'autres teintes » (CNRTL), dans notre recherche l'EAC est considéré comme une activité influencée par les précédentes activités (les étapes 1, 2 et 3). Cela est en lien avec la logique globale qui soutient la Démarche réflexive et que nous pouvons représenter comme suit :

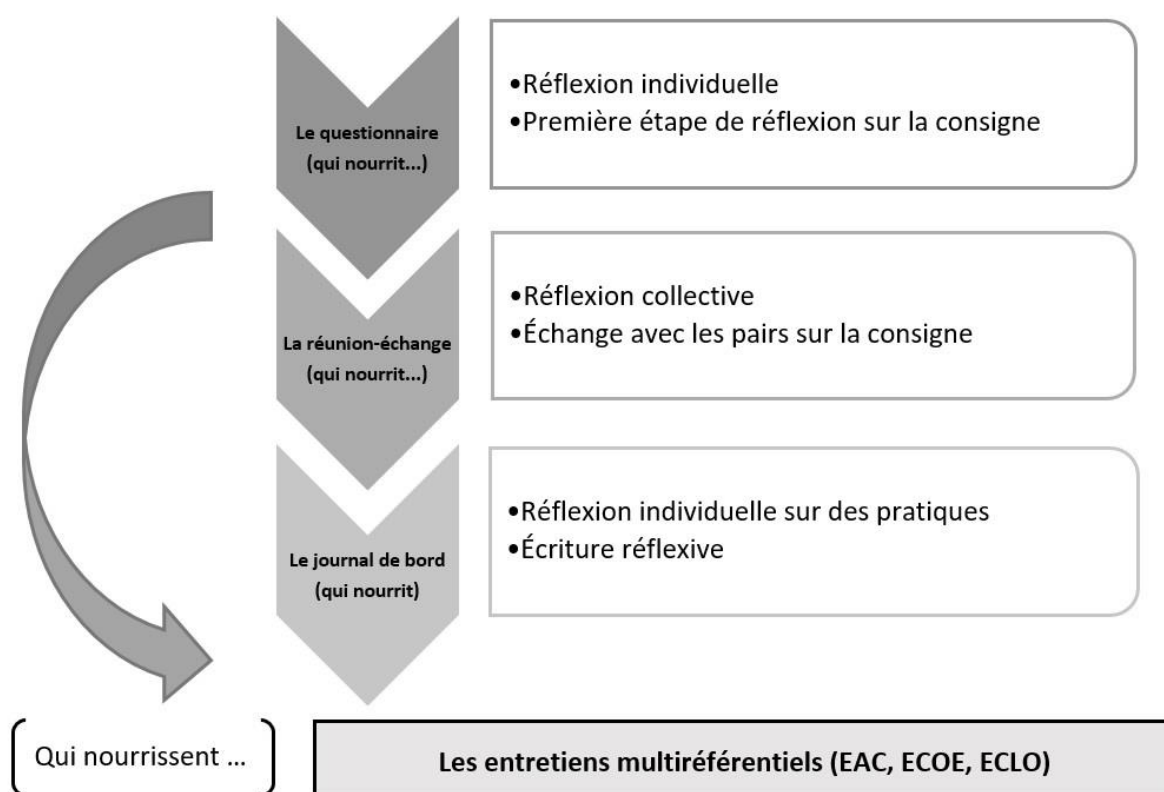


Figure 8 : Auto-alimentation de la démarche réflexive

Nous observons dans ce schéma que chaque activité constitue une facette opératoire de la démarche réflexive : la première nourrit la seconde et ainsi successivement. Chaque activité³⁹⁰ est donc considérée :

- comme médium et activatrice de réflexion,
- comme une étape de capitalisation des savoirs sur l’agir professoral,
- comme porteuse de conceptualisations sur l’agir prescriptif.

Ainsi, quand les enseignantes « arrivent » à l’EAC, elles ne sont pas vierges de réflexion à propos de la consigne³⁹¹ (comme c’était, en partie le cas par exemple dans notre première étude³⁹²). Les différentes occasions de réflexion individuelle et collective sur la consigne et des situations de consignes font partie de ce bagage dont elles disposent au moment de l’activité de verbalisation

³⁹⁰ En effet, elle se nourrit des autres étapes qui elles, sont à considérer comme « porteuses » et « activatrices » de réflexion, et donc comme médiums qui ont permis aux enseignantes, dans une plus ou moins grande mesure, de mener un travail non seulement de réflexion et de prise de conscience mais aussi de conceptualisation sur l’agir prescriptif (dans ses éléments généraux – le genre – et dans ses éléments singuliers – le style) de chacune.

³⁹¹ Évidemment, elles y ont réfléchi avant, car l’activité de prescription fait partie de leur quotidien mais elles ont été invitées à aller plus loin dans cette réflexion ou, du moins, invitées à porter leur attention sur cette activité.

³⁹² Dans ce travail, nous n’avions volontairement pas informé les enseignants du thème de notre recherche. L’outil de recherche (l’EAC) faisait qu’ils se retrouvaient à mettre des mots sur des extraits d’activité de prescription. C’est en ce sens que nous parlons d’écart entre ce premier travail et la présente recherche. Cette dernière propose un cadre où la réflexion sur la consigne est organisée en étapes ; dans une sorte d’immersion dans le sujet.

(l'EAC). Cette étape est donc le fruit de la démarche réflexive et est considérée comme le levier de toute cette activité réflexive et conceptualisante. C'est pourquoi l'utilisation de l'EAC en début de démarche n'aurait pas eu de sens car nous avons privilégié l'idée de progression, de construction. La dernière pierre de l'édifice devait donc permettre d'avoir des éléments qui puissent compléter notre objectif d'intelligibilité de l'agir prescriptif tout en supposant des effets des étapes antérieures³⁹³ (tel que nous l'avons représenté dans la figure 8).

Nous faisons l'hypothèse qu'il se produit une mise en réseau des trois étapes précédentes qui concourent au développement professionnel en ce que « la réflexivité du professionnel est un moyen privilégié pour développer un savoir de compréhension et d'action explicite à partir des situations de travail » (Donnay et Charlier, 2008 : 82). Réflexivité qui pouvant « offrir une meilleure prise sur les situations de travail (*empowerment*³⁹⁴) [permet d'] accroître la professionnalité de l'enseignant » (Donnay et Charlier, 2008 : 83). Cette idée d'« *empowerment* » sous-tend la démarche réflexive car nous considérons que l'expérience qu'en font les enseignantes peut avoir un impact sur leur agir prescriptif futur.

La structure de l'étape 4 participe enfin à notre travail « d'archéologie de l'agir » : les informations recueillies et triangulées avec celles des autres étapes participent à la compréhension et la description de l'agir prescriptif.

4.4.1.2. La mise en œuvre de l'EAC

Nous présentons les choix effectués pour mener à bien les EAC, en fonction de nos objectifs et positionnements.

Lors des EAC individuels réalisés, différents extraits des cours filmés ont été proposés à chaque enseignante. Tous les extraits sont des passages où des consignes sont en jeu³⁹⁵.

Pour le bon déroulement des entretiens, nous avons demandé à chaque enseignante de relire le questionnaire, la fiche récapitulative et son journal de bord. L'objectif de cette tâche à accomplir avant les entretiens, était de réactiver la réflexion (dans une sorte de continuum) et de favoriser le déroulement de l'ECLO (nous y reviendrons) ; cette tâche de relecture est en lien avec l'idée de construction et de progression (traitée plus haut).

³⁹³ La position de l'EAC en dernière étape du processus de la Démarche réflexive peut conduire, de notre point de vue, à un fort tissage réflexif dû aux étapes déjà réalisées. Cela nous amène à considérer ici l'EAC comme un lieu d'intelligibilité majeur de la consigne et de ses enjeux.

³⁹⁴ Les auteurs l'entendent comme la possibilité pour les praticiens d'avoir une meilleure prise sur eux-mêmes et sur leurs situations de travail, ce qui dans la pratique se traduit par un pouvoir agir enrichi.

³⁹⁵ Nous pouvons préciser ici que nous n'avons pas soumis aux enseignantes tous les extraits portant sur les consignes (voir les précisions de nos choix dans le chapitre 3). En effet, nous avons considéré que la multiplication des mises en discours sur des situations similaires ne profitait pas à l'intérêt de notre approche qui est d'amener les enseignantes à mettre des mots sur leur activité de prescription et par ricochet d'avoir accès à des discours sur des pratiques effectives. Par ailleurs, ce choix est lié au souhait de ne pas épuiser les enseignantes (mettre des mots sur un même type de consignes y participerait).

Pour ce qui est du déroulé de l'EAC, nous avons d'abord proposé notre cadrage qui devait permettre à l'enseignante de comprendre ce qu'elle allait devoir faire. Il s'agissait alors de contextualiser l'EAC dans la Démarche réflexive. Ce début de l'entretien est concrètement consacré à l'établissement du contrat de communication mais aussi au rappel de ce qui fonde les différentes activités des unes (les enseignantes) et de l'autre (la chercheuse). Cette étape est capitale et répond à des raisons éthiques. Nous rejoignons les propos de Cadet et Carlo qui mettent en garde face à différents positionnements pris par le chercheur (ou non pris ou explicités d'ailleurs) : « il est essentiel d'ouvrir la possibilité de clarifier [les objectifs des chercheurs et des enseignants-acteurs], de les négocier, en amont, pendant et en aval du recueil pour éviter les malentendus » (2015 : 20). Notre contrat s'inscrit dans cet objectif et il comporte les éléments suivants :

- rappel des étapes vécues (étape 1, 2 et 3) ;
- précision sur le fait qu'il s'agit de la dernière étape lors de laquelle des extraits de cours vont être visionnés ;
- rappel du rôle de l'enseignante, de notre logique³⁹⁶ ;
- explicitation de ce qui lui est demandé : commenter les extraits, faire appel à sa lecture personnelle ;
- explicitation de la posture de la chercheuse : en retrait, ne participe que pour recadrer si nécessaire le discours de l'enseignante sur l'extrait visionné ;
- énonciation qui informe sur le fait que la chercheuse reviendra sur certains points à la fin de l'EAC (ce qui correspond à l'entretien de co-explication) ;
- annonce de la partie finale où elle sera invitée à parler de son vécu et de son avis sur les étapes remplies (sur la Démarche réflexive) ;
- question sur la compréhension de ce qui vient d'être énoncé (afin de s'assurer que les indications fournies sont comprises et que l'enseignante puisse commencer sereinement l'EAC).

Ces différentes balises contextuelles³⁹⁷ posées, les différents extraits de vidéos étaient alors proposés aux enseignantes.

³⁹⁶ Pour que cette information soit compréhensible au lecteur, nous proposons la formulation exacte de ce qui a été dit : « Avant de te faire part des consignes générales pour le bon déroulement de l'entretien, je me permets de rappeler quelques éléments qui me semblent centraux : tu es au centre de cette recherche, ta parole est donc au cœur de mon travail, je t'associe donc à l'analyse de ton activité afin de sortir d'une logique de "enseignant = source ou ressource du chercheur" et analyse externe du chercheur sur la pratique d'un individu. Et c'est pour cela qu'à la fin de l'entretien, nous aurons l'occasion de revenir sur les différentes étapes ainsi que sur ce que toi, tu as envie de dire, d'ajouter, etc. ».

³⁹⁷ Notons que ces balises interviennent en début de l'étape 4 (composée de trois types d'entretiens), c'est la raison pour laquelle des informations générales sont également exposées.

Pour les EAC, la posture en retrait de la chercheuse est un choix. Nous n'intervenons que pour relancer ou acquiescer mais nous ne posons pas de question en « pourquoi » pour éviter d'induire le conscientisé. À ce sujet, Vermersch considère que « ce style de question oriente l'attention sur les raisons d'un acte et non sur sa description » (2004 : 4). À cela, s'ajoute le fait que des questions en « pourquoi » nous semble amener des explications que nous pouvons considérer « fabriquées pour », pour répondre à la sollicitation, pour montrer sa compétence³⁹⁸, etc. Pour faciliter cette posture en retrait nous avons utilisé ce que nous dénommons une « technique de bornage³⁹⁹ » : un extrait du film se déroule et une bande noire s'affiche à l'écran, cela est l'indice indiquant à l'enseignante de prendre la parole.

4.4.2. L'entretien de co-explicitation

« Donner la parole aux enseignants, leur donner voix au chapitre dans la construction de connaissances à propos de leur activité d'enseignement bannit le monologisme au profit du dialogisme (Coulter, 1999). Cela implique donc bien que le chercheur ait aussi voix au chapitre » (Saussez et Paquay, 2004 : 137).

Chaque enseignante est informée en début d'entretien individuel de la structure de celui-ci. Après l'EAC, une partie de l'entretien est consacrée à des interprétations réalisées par la chercheuse. Il est expliqué, à l'enseignante, que nous avons revu et croisé les différentes étapes et que nous en avons dégagé des interprétations sur lesquelles nous souhaitons avoir son avis, son regard.

Exposer et clarifier ce qui a été fait et ce qui va être fait en entretien d'entretien de co-explicitation⁴⁰⁰, avant que les enseignantes ne s'investissent dans la tâche, participent à ce qu'elles « se l'approprient [et qu'elles] se reconnaissent [auteures] à part entière » (Vannier, 2012 : 119). Cette collaboration explicitée participe ainsi à la contractualisation du cadre et à la clarification des rôles participatifs (des enseignantes et de la chercheuse).

Nous traiterons ci-après des caractéristiques de l'ECOE et plus concrètement de l'adaptation de ce type d'entretien en explicitant la logique qui sous-tend ce choix. Par ailleurs, nous proposerons des éléments clarificateurs de sa mise en place ainsi que les difficultés liées à celle-ci ou, si nous reprenons Saussez et Paquay (2004, ci-dessus), les obstacles liés à cette prise de « voix au chapitre » du chercheur quant à la compréhension de l'agir professoral.

³⁹⁸ Cela rejoint les propos de Saint-Arnaud (2001, 2003, repris par Derobertmasure, Bocquillon et Dehon en ces termes : « Il se peut que, devant l'impossibilité d'énoncer l'intention dominante l'action, l'acteur recoure à l'énonciation d'"une intention socialement acceptable pour satisfaire son surmoi professionnel" (Saint-Arnaud, 2003, p. 37) et pour assurer la cohérence entre l'action et les valeurs, les règles et les principes du domaine professionnel (Saint-Arnaud, 2001) » (2015 : 163).

³⁹⁹ Définie dans le chapitre 5 (point 2.3. *Vers la constitution du corpus clos*).

⁴⁰⁰ Désormais ECOE.

Nous nous sommes inspirée de la conception de l'entretien de co-explicitation de Vinatier (2008, 2012). L'approche de l'auteure rejoint l'idée d'une recherche collaborative. Les caractéristiques du dispositif de co-explicitation sont principalement définies comme suit :

« C'est au titre du dialogue institué entre praticiens et chercheurs, comme vecteur du cheminement dans la conceptualisation des actions effectives que nous parlons de dispositif de co-explicitation. Le cadrage des échanges, tel qu'il est proposé, vise à ouvrir la possibilité d'une élaboration, d'une re-conception des raisons de l'action à partir de la transcription des échanges et de l'analyse de la situation proposée par le chercheur » (Vinatier, 2012 : 85).

Dans la proposition de Vinatier, il s'agit pour le chercheur de soumettre à l'acteur « une analyse de la situation qu'il a lui-même proposée. Elle est enregistrée, retranscrite et transmise en amont » (Vinatier, 2012 : 86). Par ailleurs, dans ce dispositif, il s'agit d'une organisation précise où les échanges ne se produisent pas uniquement entre chercheur et praticien mais avec un collectif. Pour plus de clarté, nous reprenons ci-dessous la structuration de ce type d'entretien (*ibid.* : 87) :

Etapes	Description
Temps n°1	L'acteur décrit la situation, le contexte, et propose une analyse au regard de son vécu
Temps n°2	Le collectif de professionnels partage ce qu'évoque pour lui cette situation
Temps n°3	Le chercheur propose l'analyse du corpus par la mobilisation de ses savoirs théoriques
Temps n°4	L'acteur discute l'analyse par la mobilisation de ses savoirs d'expérience

Tableau 16 : Les différents temps d'un dispositif de co-explicitation selon Vinatier (2012)

L'usage et la modalité d'application que nous faisons de la co-explicitation est différent de celle proposée ci-dessus. Les points communs sont l'activation d'un rôle actif du chercheur (dans la proposition d'interprétations soumises aux enseignantes, voir ci-après) ainsi que la volonté de co-construire et de co-produire l'intelligibilité de l'action enseignante.

La co-explicitation met au premier plan également la considération de l'acteur comme « sujet capable » (Rabardel, 2005, cité par Vinatier, 2012 : 113) qui est « en mesure de s'affirmer dans ses capacités d'agir et qui subordonne ses connaissances à ses besoins d'action ». Cette considération s'inscrit dans une visée développementale en ce que l'activité réflexive, que met en place l'acteur face à ce qui lui est proposé, active les liens et la mise en réseau d'une part de son expérience, au regard de ce qui est proposé et énoncé mais aussi de ce qui pour lui fait sens dans sa pratique, et d'autre part de savoirs d'expérience (ou *savoir caché*, si l'on reprend les termes de Schön, 1994). Comme le signale Vannier, la « posture participative » concourt à la mise en place d'une activité, chez l'enseignant, qui œuvre en tant que « conceptualisation formulée et argumentée » (2012 : 120). Ces discours sont autant d'apports au dialogue qui se met en place entre le chercheur et l'enseignant. Pourquoi avoir choisi d'avoir recours à cette mise en dialogue des discours interprétatifs issus de la chercheuse et des participantes ?

Nous avons vu pour les EAC notre volonté d'essayer d'être en retrait. Nous souhaitions disposer dans la Démarche réflexive d'occasions, si nous reprenons les mots de Saussez et Paquay (cités plus haut), d'« avoir voix au chapitre » et ce, pour permettre l'émergence d'un cadre dialogal où enseignant et chercheur échangent et interagissent sur des paramètres liés à l'agir prescriptif.

Le choix de l'ECOE permet d'une part d'approcher cet agir sous un autre angle et d'autre part de tenir compte, d'un point de vue éthique, de l'engagement des enseignantes. Les raisons de ce choix sont également à chercher dans notre propre répertoire de chercheuse. Nous avons remarqué dans les EAC (du mémoire mais cela s'est également avéré dans cette recherche) que les enseignantes manifestent le besoin d'avoir un retour de la chercheuse pendant l'entretien. Par ailleurs, lors d'un séminaire auquel nous avons assisté⁴⁰¹, une enseignante, qui avait participé en tant qu'informatrice à une recherche (faisant usage de l'EAC), avait manifesté le regret de ne pas avoir eu de retour sur sa participation à la recherche ; elle se sentait aussi déçue et aurait aimé avoir également l'occasion de s'exprimer en dehors du cadre contraignant de l'EAC⁴⁰².

En outre, nous avons constaté que le retrait du chercheur a comme conséquence de « laisser passer » des occasions de verbalisation sur des éléments qui, de son point de vue, font sens. Il y a une déperdition des informations et donc certains passages, certaines interprétations ou logiques perçues par le chercheur soit restent sans réponse, soit se traduisent par des analyses proposées dans les résultats de la recherche. Nous avons alors trouvé dans la proposition de Vinatier, des pistes de remédiation à ces situations. En nous inspirant de sa proposition, l'entretien adopte un autre angle, une sorte de regards croisés qui permettent d'enrichir et de nourrir le travail entrepris dès le début de la démarche réflexive et d'adosser le chercheur à la recherche de sens⁴⁰³.

Quelles sont les actions concrètes du chercheur dans cette modalité ? En amont de l'ECOE, le chercheur plonge dans les données recueillies dans les étapes précédentes et les vidéos de cours. Cette plongée suppose d'avoir une connaissance plus fine des données et de prendre du recul par rapport à celles-ci. Il s'agit d'avoir un regard d'ensemble qui favorise ce recul et grâce auquel des liens se dégagent. Prenons l'exemple de Christelle : les réponses au questionnaire ont été relues, des catégories ont émergé, des premiers « traits » ont jailli ; ensuite les interventions de l'enseignante lors de l'étape 2 ont également été réécoutées et relues (activités 1 et 2) ; enfin les éléments recueillis dans le journal de bord ont été lus. De ces croisements d'informations, des

⁴⁰¹ Qui a eu lieu à Paris entre janvier et avril 2014, dans le cadre du séminaire assuré par Francine Cicurel et intitulé « Agir professoral et pratiques de transmission ».

⁴⁰² Ses remarques et ressentis nous avaient profondément marquée et nous ont semblé dignes de réflexion.

⁴⁰³ Cela rejoint les propos de Lessault lorsqu'il expose qu'« aborder le sens, c'est tenter d'en partager le contenu avec les sujets investigués. Accéder à l'intelligibilité des situations passe donc par un processus d'interprétation » (2016 : 71).

entrées propres à cette enseignante ont été listées et ont débouché sur des interprétations spécifiques. Nous proposons un exemple d'interprétation pour l'enseignante en question :

C. ECOE. Int. 3 : « *Tu avais indiqué dans le questionnaire et aussi dans le journal de bord, que "oui bien sûr" tu reformules et que cela passait par l'interprétation des visages, des froncements de sourcils, et autres ; tu disais aussi que "si possible je donne un élément de réponse, j'illustre" ; au vu des extraits ce regard que tu portes est permanent* ».

Pour chaque enseignante, nous avons dégagé une dizaine d'interprétations. Nous avons dû faire le deuil d'un certain nombre d'interprétations car lors de la préparation de l'entretien, nous avons pris conscience que le temps prévu et annoncé aux enseignantes ne nous permettait pas de traiter toutes les interprétations. Par ailleurs, dans le déroulement même de l'entretien, certains éléments retenus dans nos interprétations étaient déjà traités et éclairés dans l'EAC ; nous avons donc réajusté nos propositions dans le vif de l'interaction.

Comment, lors de l'entretien, le traitement de ces interprétations, fruit de la triangulation effectuée, s'est-il déroulé ? D'abord, nous avons énoncé en début d'étape 4 qu'un moment d'échange allait avoir lieu. Ensuite, nous avons soumis chaque interprétation à l'enseignante en situation d'entretien ; celle-ci réagissait en validant, nuancant ou en prolongeant la réflexion. Dans ces échanges la posture du chercheur change par rapport aux autres étapes, c'est ce que nous allons voir maintenant. Desgagné souligne la logique qui est ici activée :

« [...] viser à refléter le point de vue des praticiens sur ce qu'ils font, s'intéresser au contrôle réflexif qu'ils développent dans leur contexte d'action, analyser leur manière de composer avec les situations, de l'intérieur des contraintes et des ressources qu'elles présentent, privilégier, somme toute, leur "compétence d'acteur en contexte", suppose que le chercheur ne pose pas, par son choix d'objet, un regard normatif et extérieur sur ce que font les enseignants, mais **va chercher, avec eux, et de l'intérieur du contexte dans lequel ils exercent, à comprendre ce qui supporte leur agir**⁴⁰⁴ » (Desgagné, 1994 : 374).

Nous avons mis en caractère gras le point nodal de cet entretien : « chercher, avec eux », « de l'intérieur », « comprendre ce qui supporte leur agir ». Ce « chercher, avec eux » se matérialise dans la posture participative du chercheur qui va, ici, non seulement proposer son interprétation mais aussi prendre part au discours : il interagit et ne reste pas au second plan. En ce sens, les rapports de place diffèrent des autres étapes (étapes 1, 2 et 3) : « l'analyse du chercheur est soumise aux professionnels : ce point est tout à fait essentiel dans le fonctionnement de ce type de dispositif. Le fait que cette analyse soit discutée et argumentée avec les professionnels modifie les rapports de place [...] donnés à priori par le contexte de l'interaction⁴⁰⁵ » (Vinatier, 2012 : 85). Si nous reprenons dans son ensemble ce que suppose cette étape, nous pourrions relever les points suivants :

⁴⁰⁴ Nous soulignons.

⁴⁰⁵ L'auteure précise toutefois que « les échanges entre le chercheur [...] et les professionnels qui visent une analyse co-élaborée de la pratique professionnelle de ces derniers sont chargés d'enjeux identitaires qui opèrent dans la dynamique même des échanges » (Vinatier, 2012 : 50).

- chaque interprétation recueille des éléments significatifs du profil des enseignantes⁴⁰⁶ ;
- l'implication du chercheur est explicite et manifeste ;
- le rôle central (dans l'apport d'information) revient toujours aux enseignantes⁴⁰⁷.

L'ECOE se fonde sur la « posture participative » du chercheur (Vannier, 2012 : 120) et la participation active des enseignantes ; sur la mise en dialogue de points de vue (Vinatier, 2012 : 49).

4.4.3. L'entretien de clôture

« Nous n'opposons pas "expliquer" à "comprendre" dans le langage ordinaire ; nous expliquons pour comprendre et nous comprenons quand on nous a expliqué ; même s'il y a dans compréhension quelque chose d'irréductible, voire de génial, **il n'est pas de compréhension qui ne doive se justifier pour se communiquer ; par conséquent qui ne doive donner ses raisons et les faire valider**⁴⁰⁸. Si on coupe "comprendre" d'"expliquer", on tombe dans le subjectivisme de la compréhension » (Ricoeur, np.⁴⁰⁹).

Nous avons vu, tout au long de cette partie II, les outils méthodologiques utilisés ainsi que leur logique. La structuration même de la Démarche réflexive pourrait s'arrêter à la dernière activité : l'ECOE. Pourquoi avoir fait alors le pari de proposer un cadre de retour sur la démarche ?

D'abord, la source de cette étape est à relier à des composantes éthiques. Dans nos réflexions précédentes, nous avons signalé le rôle des enseignantes et la valeur qui est accordée à leur discours. C'est d'abord dans ces fondements qu'il faut greffer cette dernière activité. Effectivement, si les enseignantes sont la *porte d'entrée* de notre protocole, elles se devaient d'en être la *porte de sortie*. L'engagement qu'elles ont entrepris ne pouvait s'évanouir en fin de démarche, nous nous devons de leur proposer un espace de parole où elles pourraient s'exprimer sur leur vécu. Les enseignants qui participent à des recherches (par exemple, sur le métier) sont souvent sollicités comme des « ouvriers » qui permettraient aux chercheurs d'œuvrer à leur tour dans leur recherche et pour la recherche. Déontologiquement, cela nous semble quelque peu regrettable⁴¹⁰ car sans ces personnes, qui, comme nous l'avons déjà signalé, participent volontairement et très généreusement à nos recherches, il n'y aurait aucune avancée dans les défis communs de comprendre l'action enseignante.

⁴⁰⁶ Ou du moins, c'est ce que la chercheuse considère lorsqu'il soumet telle ou telle interprétation.

⁴⁰⁷ Cette association et mise en valeur de l'enseignante se retrouve dans la formulation de la consigne : « je vais à présent te présenter quelques interprétations auxquelles je suis arrivé [...], tu pourras donc valider, infirmer, nuancer, sens-toi libre de réagir ».

⁴⁰⁸ Nous soulignons.

⁴⁰⁹ Cette citation n'est pas issue d'un ouvrage classique, elle est extraite de l'édition électronique d'un cours donné par Paul Ricoeur dans les années 70 à l'Université catholique de Louvain. Frey et Vallée (2013) ont conçu la version électronique de l'introduction du cours : <http://www.fondsriceur.fr/uploads/medias/doc/cours/hermeneutique-cours-de-louvain-introduction.pdf>

⁴¹⁰ Bien que nous comprenions que cela puisse être une contrainte supplémentaire pour le chercheur ou que, n'étant pas en lien avec ses objectifs, cela puisse sembler secondaire ou non nécessaire.

Au-delà de ces considérations éthiques, cette dernière activité proposée aux trois enseignantes répond à un objectif qui pourrait se formuler ainsi : les enseignantes ayant vécu et agi dans toutes les étapes proposées et entre les étapes (nous en faisons l'hypothèse⁴¹¹) sont en mesure d'avoir un recul réflexif sur la Démarche réflexive qu'elles ont investie. Dans une certaine mesure, il s'agit d'une *évaluation* du protocole (avec toutes les précautions que nous portons à l'égard du terme « évaluation », il nous sert ici de point de départ des explications qui suivent).

Lors de la conception de cette partie des entretiens multiréférentiels, nous souhaitions amener les enseignantes à faire un bilan. Nos objectifs étaient d'avoir accès :

- à leur vécu, leur perception ;
- aux éventuels apports qu'elles seraient en mesure de formuler ;
- à un retour sur chaque étape ;
- à un retour global sur la Démarche réflexive.

Concrètement, nos objectifs se sont matérialisés comme suit lors de l'ECLO :

Extrait du début de l'ECLO	
Enseignante Christelle	ED : ouais, OK et donc +++ pour finir donc peux-tu revenir sur chaque étape de notre démarche : le questionnaire, l'échange sur la consigne, les éléments de consigne avec les autres enseignants, la tenue du journal de bord, le visionnage et l'entretien d'aujourd'hui E : hum hum ED : donc là, c'est vraiment une partie où tu dis ce que tu as envie de dire sur chaque étape et donc c'est comment l'as-tu vécue, quels apports, quelles difficultés, quelles retombées sur toi, ta pratique, ton activité de consigne, quelles critiques et la dernière question ce sera sur l'ensemble de la démarche

Tableau 17 : Formulation de l'ECLO

Un objectif plus global était de déceler, le cas échéant, des éléments qui permettraient d'identifier l'intérêt perçu par les enseignantes, d'appréhender les perspectives qu'une telle démarche pourrait avoir et enfin, de recueillir des éléments qui pourraient être des indicateurs pertinents pour nos enquêtes futures. De fait, nous avons émis l'hypothèse que des remarques ou demandes pourraient émerger lors de ce bilan final (nous verrons dans la partie analyse, ce qu'elles nous ont effectivement apporté).

Les différentes remarques qui structurent ce point sont à tisser avec la citation de Ricoeur (en début de point) qui souligne l'importance de l'explication dans la démarche de compréhension. Ici, ce sont les discours explicatifs produits en entretien de clôture (ECLO) qui nous permettent d'une part d'avoir une prise sur leur compréhension du dispositif et d'autre part d'en tirer des éléments de « mesure » de notre dispositif (la Démarche réflexive). L'ECLO agit en déterminant la valeur que les enseignantes accordent à ce dernier entretien. Ce sont des discours explicatifs, de

⁴¹¹ Le travail réflexif ne serait pas à cantonner aux seules activités proposées dans la Démarche réflexive, nous pouvons supposer que des liens, des mises en réseau, etc. ont lieu « entre » les étapes de la Démarche.

nature subjective, qui peuvent regorger de clés pour **comprendre l'appropriation du dispositif** et observer la valeur déterminée par les participantes mais également pour avoir des « points d'entrée » aux biais, obstacles, préoccupations, inquiétudes, etc. de celles-ci.

Ce détour permet alors d'éclairer le dispositif sous un autre angle que notre propre regard de chercheuse. Les enseignantes **endossent une nouvelle posture**. Dans le dialogue qui émerge, où leur éclairage est clé, se montre un certain vécu commun qui serait une sorte *d'histoire interactionnelle de recherche* ; celle-ci est le produit des tâches, des interactions et de la collaboration des unes et des autres au long de la recherche.

L'éclairage qu'apportent les enseignantes à cette occasion est d'une certaine manière un pan du paradigme de la « pensée enseignante ». Lors de leur participation à la Démarche réflexive, les enseignantes effectuent un travail réflexif sur leur agir professoral ; elles sont dans une posture de recherche de sens, tel que le souhaite Schön (1996). Lors de l'ECLO, elles endossent une posture que l'on peut qualifier de méta-réflexive, leurs réflexions et discours étant alors orientés sur le vécu de la recherche.

Enfin, en ce qui concerne la réflexivité encouragée dans l'ECLO, elle rejoindrait la définition donnée par Vandenberghe (2006 : 975, cité par Bibauw et Dufays, 2010 : 2), la réflexivité en tant que « retour du sujet sur l'objet par lequel le sujet se tourne vers ses propres opérations pour les soumettre à une analyse critique ». Si la réflexivité est avant tout un retour sur les actions du sujet (Bibauw et Dufays 2010 : 1), elle est activée dans l'ECLO qui met en récit le vécu des enseignantes lors de la démarche : des éléments sur leur vécu même et sur la démarche sont les moteurs de cette activité réflexive finale.

Les discours produits « marqués axiologiquement [...] sont porteurs, dans leur énoncé, d'un jugement de valeur [et sont par ailleurs] investis d'intérêts d'acteurs » (Barbier, 2017 : 21), là est leur force et leur intérêt.

Synthèse du chapitre 4

Les fondements de la démarche réflexive

Dans ce chapitre, nous avons fait le choix d'un premier temps méta-réflexif à travers lequel nous avons précisé les bases de notre recherche. Nous avons mis en avant la nécessaire prise en compte de ce que nous avons nommé le « **répertoire scientifique** » du chercheur composé de sa formation académique, sa formation continue, ses publications, ses ancrages scientifiques, etc. Dans notre répertoire scientifique, notre mémoire de recherche a été le lieu de choix théoriques et méthodologiques qui ont influencé l'élaboration de la présente thèse ; la clarification de cette **genèse** a été l'objet de la première section de ce chapitre (1.2.).

Par la suite, nous avons défini **l'orientation de notre recherche**. Celle-ci se donne comme entreprise de comprendre les enjeux de **l'agir prescriptif** chez des enseignantes de FLE au travers d'un dispositif réflexif que nous avons nommé « Démarche réflexive ». Par ailleurs, nous posons l'hypothèse que ce labeur réflexif réalisé par les enseignantes-participantes sur un temps long peut participer à leur développement professionnel.

Dans la deuxième section, nous avons d'abord précisé le **type de recherche** que nous menons : une recherche de nature collaborative et d'inspiration ethnographique (2.1. et 2.2). Nous avons ensuite expliqué la structure de la **Démarche réflexive** que nous avons construite. Pour les quatre étapes qui la constituent – questionnaire, réunion-échange, journal de bord et entretiens multiréférentiels –, nous avons explicité les choix réalisés, les objectifs de chacune ainsi que les difficultés rencontrées dans leur création et leur mise en œuvre.

Nous avons également souligné **l'engrenage réflexif** qui est au cœur de la Démarche réflexive (4.4.1.1) : chaque étape amène différentes modalités réflexives (réflexion individuelle ou collective) et la réalisation d'une étape alimente la suivante. Cet engrenage participe à la considération de différents angles de vues sur l'objet d'étude (l'agir prescriptif) et soutient par ailleurs la conceptualisation progressive de celui-ci.

Après avoir exposé la singularité de notre protocole de recherche, nous allons maintenant présenter notre terrain et la nature des données recueillies.

Chapitre 5

Du terrain aux données

« La question du corpus n'est pas de savoir en quoi il reflète le réel, mais en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ses acteurs » (Blanchet, 2011 : 19).

Dans le précédent chapitre, nous avons exposé les outils méthodologiques utilisés, nous traiterons à présent des paramètres liés à la constitution et à la définition du contexte ainsi que des étapes concernant la construction de notre corpus définitif d'étude.

1. Description du terrain d'étude et des enseignantes-participantes

Cette recherche étant de nature ethnographique, nous « avons fait du terrain ». Cela veut dire que pour aborder le terrain nous avons fait différents choix qui portent sur le terrain lui-même, le contexte et le réseau d'acteurs qui participeront à la constitution du corpus. Divers enjeux existent dans cette constitution du terrain, nous les abordons dans ce point.

Nous proposons d'abord une partie consacrée au contexte, à savoir l'établissement dans lequel nous avons réalisé notre collecte. Nous exposerons ensuite les éléments nécessaires à la présentation des enseignantes qui participent à la recherche. Pour ce faire, des éléments liés à leur parcours seront proposés. Nous exposerons également le détail des actions de la chercheuse, entre autres, nous traiterons de la manière et des difficultés qui sont propres à notre travail de prise de contact avec les enseignantes ou encore des explications que nous leur avons fournies au sujet de la structure du protocole.

1.1. Le terrain d'étude

Nous avons fait le choix de réaliser notre collecte dans un centre de langues de la région Pays de la Loire. Ce choix répond à différents critères, d'abord il nous fallait un contexte dans lequel des cours de FLE soient dispensés car notre étude porte sur l'enseignement-apprentissage du FLE. Ensuite, nous devions, pour des raisons pragmatiques et économiques, pouvoir nous déplacer dans ce centre (pour les rendez-vous, pour les filmages de cours, pour les EAC, etc.). Enfin, nous avons également choisi ce centre parce que nous connaissions certains membres du personnel sur place et que cela nous facilitait la tâche de prise de contact et de gestion des échanges.

Le centre dispense des cours de FLE de différents types : cours de français général, cours de grammaire, de culture, d'expression orale et écrite, de phonétique, etc. Le public est un public international composé d'étudiants de profils divers : étudiants qui souhaitent améliorer leur

niveau de langue et culture françaises, étudiants qui souhaitent poursuivre leur parcours académique dans une université française, etc. Afin de respecter l'anonymat du centre, nous ne révélons pas d'informations supplémentaires⁴¹². Cela nous permet de protéger les enseignantes et les personnes filmées lors des cours.

1.2. Les enseignantes-participantes

Selon Lejeune, choisir le terme d'acteur pour désigner les personnes qui participent aux recherches en sciences sociales permet de mettre en relief que celles-ci sont « engagées dans leurs activités quotidiennes » (2014 : 12). Nous reprenons ici ce terme à notre compte pour désigner les personnes qui participent à notre recherche en ce qu'il permet de souligner leur part d'engagement et leur activité au cours de la recherche. Les enseignantes sont en effet des « actrices » amenées à réaliser les différentes activités qui composent la Démarche réflexive.

1.2.1. Vers le choix des enseignantes-participantes

Les actrices de cette recherche sont les trois enseignantes qui ont volontairement et gracieusement accepté de donner de leur temps pour participer à notre recherche. Comment avons-nous « décidé » de cet échantillon⁴¹³ ?

Tout d'abord, notre premier choix portait sur des enseignants de FLE en centre universitaire. Nous souhaitions continuer à étudier un contexte similaire à celui de notre mémoire de recherche. Avant d'entamer le contact, nous avons décidé des critères que nous envisagions comme idéaux (ceux-ci étaient par exemple : des questions sur le nombre d'années d'expérience, sur les tâches ou responsabilités adjacentes des enseignants, le besoin de travailler avec des enseignants motivés, etc.). Nous devions en amont être claire sur ces éléments car il nous fallait communiquer nos attentes lors du contact avec le centre.

Nous avons contacté le directeur du centre et le responsable pédagogique pour leur faire part de notre projet et leur soumettre notre demande.

À la suite de la validation par l'équipe de direction de l'établissement, nous avons envoyé à dix enseignants un courrier électronique dans lequel nous n'avons énoncé que certains éléments de notre recherche dans le but de les rencontrer personnellement et de leur parler en détail de notre protocole (nous avons insisté sur le caractère informel et non engageant de cette rencontre). Six

⁴¹² Au besoin, d'autres informations apparaîtront dans la suite de notre travail. Aussi, pourrions-nous nous interroger sur la pertinence de donner d'autres éléments contextuels : est-il essentiel de savoir si des examens de type DELF, TCF, etc. sont proposés, de détailler les cours proposés, etc. ? Nous ne le pensons pas. Ces informations seraient peut-être pertinentes si les enseignants qui participent à la recherche exerçaient dans différents centres, dans ce cas les contextes étant différents, cela aurait du sens car la « culture professionnelle » pourrait être effectivement différente et donc être un facteur à prendre en compte.

⁴¹³ Utiliser ici le terme « échantillon » ne veut pas dire qu'il soit représentatif de la communauté étudiée, ce sont tout simplement trois enseignantes de FLE.

enseignantes ont répondu favorablement à notre demande. Après avoir fixé des rendez-vous avec chacune d'entre elles, nous les avons rencontrées et leur avons fait part de notre projet. Dans l'échange, toutes paraissaient enthousiastes et motivées à l'idée de participer au projet. Cependant, seules trois enseignantes ont finalement décidé de s'engager formellement dans notre projet. Ces trois enseignantes ont dès le premier contact mis en avant le désir de se poser des questions et l'envie de se « voir » faire cours par le biais de vidéos de cours. Ces différentes étapes sont chronophages mais c'est le propre des débuts d'une recherche de ce type.

Une fois ces trois enseignantes engagées dans le projet, s'est posé un problème que nous n'avions pas prévu. En effet, nous ne pensions pas avoir de contraintes par rapport aux nombres de cours filmés et pensions réguler et décider cela avec les enseignantes en question⁴¹⁴. Malheureusement, la direction a été réfractaire au fait de filmer plusieurs fois les cours des enseignantes⁴¹⁵. Cette limite a été pour nous très contraignante car nous n'avons pas pu filmer plusieurs séances tel que nous l'avions prévu.

1.2.2. Les enseignantes : qui sont-elles ?

« Le chercheur doit être humble, car ce sont ces autres qui détiennent les clés de leur monde » (Paillé et Mucchielli, 2016 : 145).

Les trois enseignantes occupent toutes un poste d'enseignant de FLE dans le centre de langue susmentionné. Pour disposer d'informations générales sur leur profil, nous leur avons demandé, en début de recherche, de remplir un tableau composé de plusieurs items et questions. Nous ne proposons pas un tableau par enseignante mais une synthèse générale de leur parcours. Ce choix s'inscrit dans le procédé d'anonymisation. À ce sujet, Baude *et al.* précisent que « l'identification des formes concernées par l'anonymisation suppose [...] une compétence sociologique et culturelle qui rende le chercheur capable d'imaginer les usages, les connaissances et les associations qui pourraient permettre l'identification d'une personne sur la base d'une forme donnée » (2006 : 69). Dans notre cas, le choix de la synthèse joue en faveur de la préservation de l'anonymat des enseignantes ; nous considérons que leur attribuer un nom fictif ne suffit pas à garantir l'anonymat⁴¹⁶. En effet, les enseignantes pourraient être reconnues dans ce que nous

⁴¹⁴ Tel que nous l'avions fait dans notre première recherche (Dominguez, 2013).

⁴¹⁵ La direction nous a signalé que les enseignants étaient trop sollicités car certains sont amenés à participer à d'autres recherches. Cet argument ne nous semblait pas recevable car les enseignants sont eux-mêmes capables et libres de décider s'ils souhaitent ou non participer à une recherche. Au contraire, il nous semble que souvent, leur participation est sous-tendue par un réel désir de réfléchir sur leur pratique et de l'enrichir. Cette envie de développement professionnel ne pourrait d'ailleurs être que bénéfique pour eux mais aussi pour le centre lui-même. Il nous semble significatif de préciser que – sur les trois enseignantes qui participent à notre recherche – deux participaient en parallèle à une autre recherche, ce qui montre leur volonté, indépendamment des réticences de la direction.

⁴¹⁶ Éthiquement, nous ne nous sentons nous-mêmes pas à l'aise lorsque nous lisons des recherches dans lesquelles nous reconnaissons les personnes interrogées ; généralement, cela se passe à la lecture de la partie descriptive des informateurs (communes dans les recherches qualitatives) et, si entretien transcrit il y a, dans les transcriptions qui se

proposons dans notre écrit et ce, dans cette partie descriptive ou dans les extraits de verbalisations de la réunion-échange ou des entretiens multiréférentiels. Ces différentes considérations rejoignent le point de vue et la mise en garde de Béliard et Eideliman, qui nous semblent particulièrement pertinent : « la gestion de l'anonymat et de la confidentialité ne se résume ni à une procédure a priori, ni à une opération de dernière minute visant à respecter des exigences éthiques, mais s'intègre de multiples façons aux relations sociales qui se nouent et se développent lors de l'enquête, depuis son commencement jusqu'à ses retombées » (2008 : 131)

La fiche de renseignements est composée de deux parties qui sont annoncées dans l'encadré qui débute le document que nous leur avons envoyé en début de recherche. Nous reprenons ci-dessous le texte de cet encadré :

« Cette fiche de renseignements a pour but de recueillir des éléments de biographie, sur des aspects pratiques liés aux cours que tu dispenses et sur toi et les langues. Certaines informations de cette fiche ne seront pas reprises dans l'écrit de thèse. Je te demanderai s'il y a des éléments que tu ne veux pas faire apparaître. Pour rappel, les noms seront anonymisés. Tu peux décider de ne pas répondre ou compléter un point ».

La première partie de la fiche portait sur des éléments liés au profil professionnel des enseignantes : formation initiale et continue, expérience professionnelle (poste, institution, pays, public, etc.). Elle incluait également un point sur les domaines de recherche scientifique (ou thèmes de réflexion sur lesquelles elles s'intéressaient au moment de la participation à la recherche). Enfin, cette première partie proposait un tableau demandant des informations sur les cours dispensés par les enseignantes au moment de la recherche (semestre 1 et 2). Ces informations étaient demandées pour des raisons pratiques : nous n'avions pas encore convenu à l'époque du nombre de séance à observer, ni du calendrier. Cela nous facilitait donc la tâche pour la suite de notre recherche.

La deuxième partie portait sur des éléments liés à leur rapport aux langues. Plusieurs questions composaient cette partie et portaient sur les langues parlées, sur le contexte et la méthode d'apprentissage et sur l'influence de ces expériences dans leur métier.

Nous proposons ci-dessous la synthèse des profils des trois enseignantes : Christelle, Nathalie et Ana.

trouvent en annexe des études. Il nous semble qu'une réflexion sur cette « anonymisation partielle » est à réaliser dans nos recherches (voir à ce sujet la réflexion et les propositions de Baude *et al.*, 2006 : 67-73).

Partie 1 : expérience professionnelle	
Années d'expériences	Entre 25 et 35 ans
Expérience professionnelle	Public varié (adolescents et adultes), en France et à l'étranger (Alliance française, université, école de langues, etc.), enseignements d'autres langues européennes. FLE, FOS, etc.
Domaines de recherche scientifique	La démarche heuristique, les travaux de groupes, le travail collaboratif, la métacognition, l'autonomisation Les évaluations L'interculturalité, l'anthropologie culturelle Les pratiques innovantes L'utilisation des TICE L'enseignement à distance
Partie 2 : rapport aux langues	
Langues parlées	Anglais, italien, allemand, espagnol
Apprentissage	SGAV Voyages Liens familiaux
Lien avec le métier	Apprentissage en immersion : réflexion sur les liens langue et culture Apprentissage : « processus long qui réclame de la patience » Impact positif de l'apprentissage de plusieurs langues Importance d'une utilisation régulière de la langue
Autres	Plaisir que procure l'apprentissage d'une langue et de sa culture

Tableau 18 : Synthèse des profils des trois enseignantes

Nous observons que les trois enseignantes ont un actif d'enseignement de plus de vingt ans, et ce, dans des contextes divers en France et à l'étranger. Les thèmes de réflexion portent aussi bien sur des approches didactiques que sur des aspects méthodologiques. Pour ce qui est de leur rapport aux langues, toutes ont des expériences liées aux voyages ou encore à des liens familiaux (conjoint ou famille issus d'autres langues-cultures). Les modalités d'apprentissage des langues qu'elles ont vécues ont pour point commun l'immersion dans le pays (de plus ou moins longue durée), celle-ci a marqué leur rapport à l'enseignement-apprentissage des langues. Nous remarquons également une place importante accordée à la culture.

Enfin, si nous reprenons le titre de ce point « les actrices, qui sont-elles ? », nous y répondons aussi par leur rôle dans la recherche⁴¹⁷. Les enseignantes sont, comme nous le disions plus haut, les actrices de notre recherche. Elles portent en elles le savoir auquel nous souhaitons avoir accès⁴¹⁸ et nous le communiquent par le biais des différents outils mis en place. Le rôle capital de cette parole est au cœur de notre recherche. Cette parole, comme le signalent Paillé et Mucchielli (2016 : 145) :

« [...] appartient d'abord à l'acteur, elle est l'occasion pour lui d'une action sur le monde. Il ne peut y avoir analyse de phénomènes sans la prise en compte du sujet et surtout, de son intention de communication. Ceci signifie qu'il importe non seulement d'écouter l'autre mais aussi de lui accorder du crédit, c'est-à-dire d'accorder de la valeur à son expérience » (Paillé et Mucchielli, 2016 : 145).

⁴¹⁷ Nous en avons également traité au fur et à mesure de notre travail.

⁴¹⁸ En quelque sorte, cela rejoint les propos suivants : « Le chercheur doit donner la parole aux autres et être humble, car ce sont ces autres qui détiennent les clés de leur monde » (Paillé et Mucchielli, 2016 : 145).

Les auteurs soulignent l'importance de la parole et de l'expérience des acteurs. Dans notre cas, nous accordons de la valeur à leur expérience (en tant que professionnelles), à leur parole (ce qu'elles ont à nous dire sur leur pratique et leur vécu) et à leur engagement dans la recherche (comme participantes, interactantes et productrices de savoir). Ces critères répondent à la définition d'acteurs que propose Barbier lorsqu'il expose qu'ils sont des « sujet reconnus et se reconnaissant dans un champ donné d'activité » (2017 : 40) – dans notre cas, le champ de l'enseignement-apprentissage du FLE. En outre, si les sujets sont « impliqués[s] dans/par [leur] activité » (*ibid.* : 191) d'enseignantes, les trois sont également des sujets impliqués dans et par la Démarche réflexive qui leur est proposée.

Leur participation les amène à endosser différentes conduites. Nous pouvons considérer que Christelle, Nathalie et Ana se meuvent entre des « conduites de praticiennes réfléchies » (Donnay et Charlier, 2008 : 65) et des « conduites de praticiennes réflexives » (*ibid.*). Les premières sont celles qui relèvent de la description de leurs pratiques, de leurs conduites et de leurs vécus à travers lesquels les praticiennes rapportent ce qu'elles font. Dans ces cas, « le savoir ainsi construit est communicable oralement par une description d'actions situées [et] la mise en mots de ce savoir expérientiel est une première distanciation, liée au décalage induit par les mots utilisés et les vécus rapportés » (*ibid.*) ;

Pour ce qui est des « conduites de praticiennes réflexives » (*ibid.*), le regard porté sur la pratique est plus distancié et des liens entre la situation et d'autres expériences peuvent apparaître. Donnay et Charlier insistent sur le fait que :

« tout en se centrant sur l'action, le but de la posture du praticien réflexif est de comprendre, d'extraire du savoir à propos de ses propres réflexions, [il] effectue un retour sur son propre savoir en actes et peut, dès lors, dialoguer avec d'autres pour partager, comparer, mettre en question, enrichir ses pratiques. Il met ses pratiques à distance [...] cette posture d'extériorité lui permet, éventuellement, d'adopter différents angles de lecture (lecture référentielle) » (*ibid.* : 66).

Par exemple, Nathalie explique, lors de la réunion-échange, les raisons pour lesquelles elle diffère de Christelle et Ana : Nathalie priorise la structuration des consignes écrites (et le travail de préparation et de planification associées) dans le but de réduire les reformulations, guidages et redites au moment de la transmission.

En somme, les enseignantes sont actrices sur leur terrain professionnel, détentrices de savoirs (de ce terrain), actrices dans la Démarche réflexive (par la Démarche, par la réalisation des différentes étapes) et praticiennes réfléchies et réflexives.

Leur posture s'inscrit dans une approche constructiviste qui relie dans le processus de compréhension l'acte de faire et l'acte de comprendre ; actes médiés et articulés par la Démarche réflexive.

2. Des données au corpus

« Lors de son terrain, le chercheur rencontre des personnes qui lui livrent les informations constituant le fondement empirique de la recherche » (Lejeune, 2014 : 12).

Aller sur le terrain et collecter des données n'est pas synonyme de recueillir et de disposer des données « finales », prêtes à l'étude. Comme le signale Mondada (2006, citée par Baude *et al.*, 2006 : 46) les données ne sont jamais « offertes » ni « (re)cueillies » mais elles sont activement produites par les chercheurs. Dans ce point, nous allons d'abord présenter nos données du point de vue de leur nature, de leur modalité de recueil. Nous proposerons ensuite les manipulations qui nous ont permis de disposer de notre corpus c'est-à-dire de l'ensemble des données recueillies et soumises à l'étude.

2.1. La nature des données

Du point de vue de la source des données, nous avons d'une part les données que nous pouvons qualifier de « naturelles » car « elles ne sont pas produites pour le chercheur ni dans une situation construite par le chercheur » (Potter, 2006, cité par Baldauf-Quilliatre *et al.*, 2017 : 3). C'est le cas de la partie de la collecte qui correspond à l'enregistrement de cours ; ces derniers sont des situations d'enseignement-apprentissage de FLE pour lesquelles les enseignants et les apprenants n'ont eu aucune consigne particulière. Ces situations de cours auraient, comme le signalent Baude *et al.* « eu lieu de toute façon sans [le chercheur] » (2006 : 26). Évidemment, nous ne pouvons pas omettre le « paradoxe de l'observateur » (Labov, 1976 : 290) qui est consubstantiel à toute recherche sur le terrain. Il est probable que disposer dans une séance de classe d'une caméra et d'une personne externe au groupe peut avoir en effet un impact – que nous ne pouvons mesurer – sur les participants. Nous ne pouvons neutraliser ce phénomène⁴¹⁹ cependant des actions peuvent tendre vers une « dissolution » de la présence de l'observateur parmi les observés. L'une d'entre elles est de procéder à l'observation participante qui consisterait, dans une démarche ethnographique classique, à partager le vécu des personnes (du contexte de la recherche), à s'y fondre en quelque sorte pour tendre vers une assimilation qui lui permette d'agir en caméléon et passer inaperçu en se fondant avec cet environnement. Cela demande non seulement du temps mais, dans notre cas, l'acceptation de la direction du centre. Nous ne reviendrons pas sur les difficultés rencontrées mais nous pouvons dire que cette possibilité n'était pas envisageable pour nous.

⁴¹⁹ L'idéal, comme le soulignent Baude *et al.* (2006 : 27) « serait d'enregistrer les locuteurs sans qu'ils s'en doutent (micros cachés, enregistrements pirates), en leur disant ensuite ou sans leur dire, l'objectif étant de saisir leur langage "en toute liberté", avec un minimum de contrôle ».

Une autre possibilité – celle que nous avons adoptée – est de clarifier les raisons d’être de la présence du chercheur et de sa caméra au public et à l’enseignant.

Les enseignantes ont été informées en début de protocole (voir plus haut) et ont reçu par courriel le formulaire de consentement éclairé (cf. document en annexe).

Pour ce qui est des apprenants, nous avons pris le temps et le soin de clarifier certains éléments auprès d’eux. Nous avons assisté à un début de cours afin de nous présenter. À cette occasion, nous leur avons communiqué notre statut, nous leur avons expliqué que nous nous intéressions à ce que faisait leur enseignante⁴²⁰, le tout dans un dialogue bienveillant et transparent afin de créer un cadre propice à la suite de notre recherche. Pour ce faire, nous avons également dû adapter notre discours au niveau de langue des apprenants pour faciliter leur compréhension et les rassurer⁴²¹. Nous leur avons communiqué quelques informations générales : que nous souhaitions les filmer, qu’il existe le droit à l’image et qu’on ne peut filmer un cours sans le consentement des enseignants et des apprenants. Nous avons insisté sur la liberté de refuser. Nous avons ensuite distribué le document. Le groupe a lu individuellement les informations et nous sommes revenus sur différents éléments lexicaux. Après ce temps de clarification et de questions, les étudiants ont signé le document. Tous ces éléments répondent au besoin de clarification de notre présence et de nos actions. Nous avons pu par la suite filmer les cours et disposer de ces données naturelles (elles sont ensuite manipulées pour servir de ressource aux entretiens réalisés ; nous y reviendrons plus bas).

Pour les autres parties de notre recueil, les données sont provoquées : leur modalité de recueil est pensée, construite et proposée par nous, en fonction de nos objectifs de recherche. Les données en question sont les questionnaires remplis, les documents audiovisuels liés à la réunion-échange, les journaux de bord complétés et le matériel audiovisuel des entretiens.

2.2. La collecte de données

Nous apportons à présent quelques éléments sur l’exercice de la collecte de données. D’abord, pour ce qui est du questionnaire, il a été envoyé par courriel. De ce fait, nous disposons donc d’un matériau directement exploitable : des textes sous format numérique.

Ensuite, la réunion-échange a été filmée et enregistrée. Le matériau était alors de nature audiovisuelle. Nous avons par la suite traité uniquement l’audio de cette partie des données :

⁴²⁰ Nous avons pu constater lors de notre première recherche, que ce type d’information rassure et soulage les apprenants (ils ne se sentent pas ciblés).

⁴²¹ Baude *et al.* proposent une série de réflexion autour de la question du consentement éclairé à travers lequel le chercheur est censé informer les participants. Ils signalent, entre autres, la question de « l’adéquation au destinataire » (2006 : 62) qu’ils expliquent comme suit « l’explication du projet de recherche, pour être comprise et partagée, demande à être ajustée aux compétences, au niveau de langue et de compréhension du destinataire, cet ajustement concerne aussi le contexte et les modalités de l’enquête, prenant en compte l’adéquation entre ce que les partenaires voient faire sur le terrain et les explications qu’on en donne » (*ibid.*).

nous disposions pour cette deuxième étape d'un fichier audio que nous avons ensuite transcrit (voir point suivant pour des précisions sur la transcription). Des données non envisagées ont été produites lors de cette étape. Lors de l'activité 1, les enseignantes ont spontanément réalisé une carte heuristique au fur et à mesure de leur échange ; chaque point abordé était disposé sur cette carte heuristique et une des enseignantes prenait des notes également (ses notes suivaient la logique et la progression des échanges).

Comme pour les questionnaires, les journaux de bord ont été complétés (sur le modèle proposé) et récupérés en format numérique : ces textes permettent de les analyser par la suite.

Enfin, pour les entretiens, tel que nous l'avons déjà signalé, nous nous sommes appuyée sur les séances de cours filmés. Ces séances ont été enregistrées à l'aide d'une caméra numérique. Pour ce faire, nous avons disposé une caméra au fond de la salle pour avoir une vue d'ensemble. L'objectif était tourné vers l'espace dans lequel se meut chaque enseignante : en fonction des cours et des enseignantes, les lieux qu'elles occupaient variaient. Deux dispositions principales ont été observées : la position dans l'espace symbolique autour du bureau de l'enseignante et devant le tableau (pour le cas de Christelle et Nathalie) et la position centrale au centre d'une organisation en U et en lien avec des déplacements au tableau (pour Ana). La disposition de la caméra s'appuie sur l'étape des EAC lors de laquelle les enseignantes allaient mettre des mots sur leur pratique : il fallait alors disposer d'images qui leur permettent de « voir » ce qui se passait de façon globale mais en ayant toujours des faits et gestes en ligne de mire.

D'autres données périphériques ont été recueillies. Selon Baude *et al.* ces données sont corollaires aux données primaires. Dans cette catégorie, nous avons d'une part la « fiche renseignement » (que nous avons traitée plus haut) qui recense le parcours académique et professionnel, les expériences dans l'enseignement, des informations liées aux langues parlées et étudiées, etc. D'autre part, nous avons produit au fur et à mesure de la recherche des notes de terrain :

- celles prises lors du filmage des cours : réalisées pour disposer de traces des séances, d'éléments qui nous semblaient instructifs, etc. ;
- celles prises en aval de l'entretien : un retour sur l'expérience ;
- celles prises lors de la réunion-échange : pour construire la synthèse finale (définie dans le chapitre 1) et pour noter les informations qui, dans l'instant, nous paraissaient importantes.

2.3. Vers la constitution du corpus clos

Dans un premier temps, nous disposions donc d'un matériau empirique écrit et audiovisuel. Ce matériau n'est pas encore manipulé par le chercheur, il s'agit alors de données brutes. Nous

proposons ci-après une vue d'ensemble et un repérage des données qui sont par la suite manipulées :

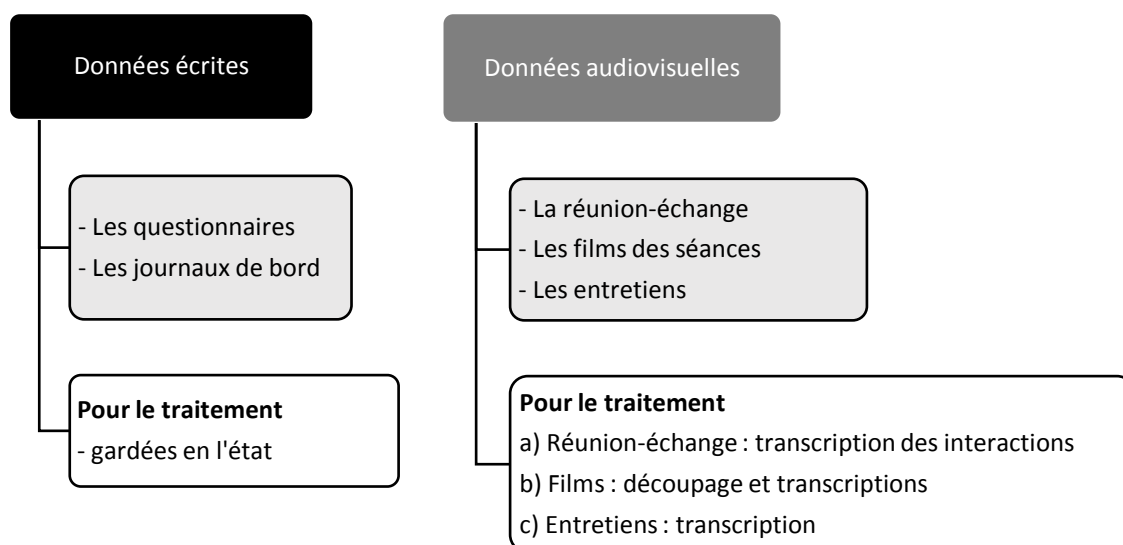


Figure 9 : Les données

Nous observons que soit les données sont retenues en l'état (données écrites⁴²²) soit elles sont traitées pour permettre ou faciliter leur exploitation et traitement.

Pour les données brutes manipulées, nous proposons ci-après l'explication du traitement des films de séances (matériel audiovisuel soumis à verbalisation). Nous allons préciser les choix effectués qui ont permis de mener à bien les entretiens en fonction de nos objectifs et positionnement.

Pour faciliter la lecture de ces éléments, nous proposons ci-dessous la synthèse du recueil des séances de cours :

Enseignante	Cours	Nombre étudiants	Niveau	Outillage
Christelle	Cours de langue (2h)	20	B2	Deux caméras (devant et fond de la salle)
Nathalie	Cours de langue (4h)	18	C1	Une caméra (sur le côté de la salle, car salle en rectangle)
Ana	Cours de phonétique (4h)	14	A2	Une caméra au fond de la salle

Tableau 19 : information relative au recueil des données audiovisuelles (EAC)

Les données recueillies portaient sur différents cours de FLE et ces données audiovisuelles ont été manipulées avant d'être utilisées comme support des EAC. Pour ce faire, nous avons visionné une première fois les vidéos de cours. Ensuite, nous avons procédé au découpage des séances. Nous souhaitons soumettre à verbalisation des passages portant sur des situations où l'agir prescriptif

⁴²² Le contenu est conservé en l'état, il y a tout de même des manipulations de forme (par exemple, harmoniser les présentations – disposition des titres ou autres informations, insertion d'espaces – pour les questionnaires et les journaux de bord.

des enseignantes était convoqué. Nous avons donc revisionné les cours, en sélectionnant ces passages. Nous avons alors créé une nouvelle bande audiovisuelle comportant uniquement ces extraits. Les manipulations effectuées ont été, dans le détail, les suivantes :

Manipulation des données : vers le matériel audiovisuel définitif			
Tâche(s)	Description	Objectif(s)	Résultat(s)
Premier visionnage	- Visionner le film brut de la séance filmée - Mesurer ce qui apparaît en fonction des critères prévus - Adapter ces critères en fonction de ce qui apparaît dans les trois séances	- Avoir un aperçu du cours - Décider des critères de découpage (voir tableau 21, ci-après « Consignes, instructions, procédures et injonctions »)	- Trace écrite des critères
Deuxième visionnage	- Visionner le film, arrêt sur image en fin d'extrait à retenir (et retour en arrière pour noter le début de l'extrait retenu)	- Découper le film de cours - Trouver l'équilibre entre ce qui apparaît dans le film et ce qui sera finalement proposé à l'enseignante	- Trace écrite des minutes de début et de fin d'extrait Par ex. : <i>Extrait 3 : de 2'05 à 2'59</i>
Montage de la bande audiovisuelle	- Visionner le film en fonction de la trace écrite du découpage - Insérer des espaces « noirs » entre chaque extrait (définition du temps entre chaque extrait)	- Disposer d'un document audiovisuel prêt à l'emploi pour l'EAC	- Bande film (un dossier informatique pour chaque enseignante)

Tableau 20 : Manipulation des données

Nous pouvons observer que ces différentes manipulations et actions de la chercheuse sur les données audiovisuelles permettent de disposer d'un matériel « épuré » et prêt à l'emploi pour la correcte mise en œuvre lors de l'EAC.

D'un point de vue pragmatique, afin de faciliter le visionnage et notamment l'EAC lui-même⁴²³, nous avons inséré après chaque extrait choisi, une tranche de film noire. Au moment du visionnage, cela permettait d'avoir le son et l'image (de l'extrait en question) et de voir ensuite apparaître du noir à l'écran.

Cette technique signalétique, que nous pouvons nommer « **technique de bornage** », bien que chronophage dans son élaboration, présente plusieurs avantages⁴²⁴ :

- En situation de visionnage cela permet à l'enseignante de voir l'extrait et, dès que cette bande noire apparaît, de reconnaître et comprendre qu'il s'agit de la fin de l'extrait et donc du moment de verbalisation.

⁴²³ Ce choix découle de notre expérience de mémoire pour lequel les EAC avaient été inconfortables pour nous mais aussi pour les enseignants participants. En effet, nous avons noté sur papier le début et la fin des passages que nous souhaitions montrer aux participants. Cela s'est avéré peu pratique car nous devons utiliser la souris de l'ordinateur pour nous déplacer sur la bande de la vidéo. Cette modalité était gênante car nous souhaitions adopter certains préceptes de l'entretien d'explicitation (tel que « l'accord postural et l'attention portée à la gestualité » (Vermersch, 1994, 2003 : 111), nous étions donc occupée et peut disponible corporellement et visuellement.

⁴²⁴ Elle apporte une réponse à la difficulté soulignée par Guérin *et al.*, 2004 (cités par Boubée, 2010 : 3) : « La conduite de l'entretien se révèle complexe, l'écoute attentive des interviewés étant gênée par la manipulation du film ».

- Par ailleurs, cette façon de faire permet à la chercheuse, lors de l'EAC, d'être moins pris par des tâches de manipulation ; il ne lui est pas nécessaire par exemple, de vérifier à travers le minutage où il faut arrêter la vidéo⁴²⁵.
- Si les verbalisations sont facilitées par le découpage dont nous venons de parler, celui-ci joue également un rôle dans le rythme de l'EAC lui-même. L'activité de parole des enseignantes est en quelque sorte ritualisée : proposition et visualisation de l'extrait, prise de parole de l'enseignante, passage à l'extrait suivant.
- Ce rituel allège la charge mentale aussi bien de l'enseignante que de la chercheuse. Ce dernier se repose sur ce rituel qui agit comme un garde-fou aux sollicitations qui peuvent apparaître lors de l'EAC. Par exemple, à certains moments (en moyenne deux à trois fois par EAC) les enseignantes ont tendance, sur un point précis, à s'adresser directement à la chercheuse pour avoir une validation de leur propos ou encore pour poser une question en lien avec l'extrait visionné (sur tel acte, sur telle proposition).
- Par ailleurs, ce rituel facilite et renforce notre choix de rester en retrait et d'encourager la parole des enseignantes.

Il est important de préciser les critères de sélection des passages, dans les corpus vidéo, correspondant à des actions prescriptives. Nous avons fait une sélection en nous appuyant sur la catégorisation réalisée par Rivière (2006 : 63-66) et, de façon générale, ont été retenus les discours de prescription qui appelle un « dire de faire » et un « dire de dire » (ou les deux, car ils peuvent s'entremêler, ils ne sont pas exclusifs). Étant donné que nous en avons parlé dans notre partie théorique, nous ne reprenons ci-dessous que les éléments qui nous permettent de les recenser⁴²⁶ en fournissant un exemple, issu de nos données, pour chaque type :

Discours de prescription « dire de faire » ou « dire de dire »		
Type	Description succincte	Exemples
Consignes	Énoncés qui prescrivent une tâche didactique	<i>Vous allez faire la même chose MAIS cette fois Vous allez faire un dialogue à deux Mais vous allez choisir une phrase votre livre (Ana, extrait 23)</i> <i>Alors ! on démarre [...] qu'est-ce que c'est ça ? qu'est-ce que vous voyez ? (Christelle, extrait 1)</i>
Instructions	Contenu informationnel des consignes	<i>Vous allez voir l'article « Dans ma bulle » qui est + dans la page centrale qui est + ici ! en bas (Nathalie, extrait 19)</i> <i>Vous prenez une phrase de votre livre [...] le reste c'est dans votre tête [...] le reste, vous imaginez (Ana, extrait 24)</i>

⁴²⁵ Ce qui lui permet d'être plus disponible et de mieux accueillir la parole de l'enseignante.

⁴²⁶ Descriptions et précisions issues de Rivière (2006 : 66).

Procédures	Énoncés qui portent sur les modalités et les conditions de réalisation (de ce qui est demandé). Souvent prévues à l'avance par l'enseignant	<i>Si vous avez des problèmes de vocabulaire vous demandez à votre voisine (Nathalie, extrait 19) pour trouver des arguments ++ trouver des arguments en faveur et des arguments contre et après on va échanger, les deux groupes vont échanger, et à la fin on va voter pour savoir si on fait le projet ou pas [...] d'accord c'est OK donc faites vos listes d'arguments et après on va essayer d'en discuter [...] je vous laisse dix minutes pour trouver les arguments ? (Nathalie, extrait 22)</i>
Injonctions	Énoncés à valeur pédagogique (ancrés dans le hic et nunc de l'interaction)	<i>NON NON NON NON NON pas de livre [...] vous laissez le livre (Christelle, extrait 2)</i>

Tableau 21 : Consignes, instructions, procédures et injonctions

En somme, nous avons, dans les vidéos de cours, sélectionné les passages qui répondaient aux critères susmentionnés. Les extraits portent aussi bien sur des prescriptions désignant une tâche que sur celles qui sont liées à l'organisation didactique et pédagogique au sein de la classe (Rivière, 2006).

Par ailleurs, nous avons décidé de ne pas retenir tous les passages de discours de prescription. En effet, si pour une enseignante un type d'activité de prescription se répétait sous une forme similaire et ne semblait pas être porteuse de sens (pas de valeur ajoutée au premier cas repéré), nous ne l'avons pas retenu.

2.4. La tâche de transcription : des objectifs et des choix

Dans ce point, nous allons présenter les choix effectués en matière de transcription. Tout d'abord, nous proposons un rappel du matériau empirique soumis à transcription. Ensuite, nous expliciterons les modalités de transcription en proposant l'organisation effective de cette tâche et le code de transcription utilisé. Enfin, nous présenterons un tableau récapitulatif qui permet au lecteur d'avoir un aperçu de cette partie du corpus et de leur indexation dans les annexes.

2.4.1. Le matériau transcrit

a) L'étape 2 : la réunion-échange

Nous avons indiqué plus haut que la réunion-échange a été filmée (avec une caméra numérique) et enregistrée (à l'aide d'un dictaphone). Pour pouvoir étudier cette partie des données, nous avons transcrit les interactions des trois enseignantes en nous appuyant sur l'enregistrement sonore (issu du document audio enregistré avec le dictaphone).

b) Les séances de cours

Les séances de cours ont été filmées (avec une caméra numérique). Dans un premier temps⁴²⁷, nous avons transcrit l'intégralité des séances didactiques menées par les trois enseignantes et ce,

⁴²⁷ En ce qui concerne les données audiovisuelles des cours, qui nous permettent de réaliser les EAC, nous avons également transcrits les interactions de cours. Cet exercice et ce matériau permettent à la chercheuse de s'appropriier les données et d'en faire déjà une première analyse (si fragile soit-elle) ; en ce sens l'étude des données ne débute pas

malgré le fait que nous n'allions pas les exploiter *in extenso*. Ce premier travail répondait aux objectifs suivants :

- réaliser une première approche du matériau ;
- disposer de la trace des interactions entre l'enseignante et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. Il s'agissait de « transformer de l'oral en écrit [afin de disposer d'] un "écrit fabriqué" » (Cicurel, 2011c : 325) qui permette de l'étudier.

Par la suite, nous avons – tel que nous l'avons expliqué plus haut – procédé au découpage des données pour en garder uniquement les extraits qui concernaient des moments de transmission de consignes (en fonctions des critères cités, cf. tableau 21, ci-avant).

c) Les entretiens

Pour les entretiens, filmés (avec une caméra numérique) et enregistrés (avec un dictaphone), nous avons transcrit les entretiens dans leur intégralité. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur la source audiovisuelle. Nous souhaitions disposer des réactions mimo-gestuelles des enseignantes (en ce qu'elles pourraient venir appuyer certaines de leurs remarques).

Nous allons à présent proposer les modalités de transcription de ce matériau empirique.

2.4.2. Les modalités de transcription

Transcrire est une tâche qui peut être considérée comme une première tâche d'étude des données. Elle n'est pas l'analyse des données mais, du fait de ses caractéristiques, elle amène le chercheur à un contact direct et concret avec les données.

Si le biologiste dispose du microscope pour grossir l'objet qu'il étudie, dans notre cas, le chercheur en didactique des langues qui s'intéresse à l'agir professoral dispose de la tâche de transcription pour transformer et pouvoir « voir et lire » son objet. La parole et les gestes, éphémères, se laissent ainsi prendre en capsule pour qu'ils restent tangibles. Les conventions de transcription « permettent d'aller de l'oralité de l'échange à une trace écrite mais elles ne transforment pas pour autant l'oral en écrit. La transcription reste une image de l'oral, aussi fidèle que possible mais intrinsèquement imparfaite » (Cicurel, 2011c : 325). Malgré cela, elle est le seul outil dont nous disposons pour traiter des données de nature multimodale.

Transcrire est une tâche particulièrement chronophage, les heures passées par le chercheur à cette tâche sont particulièrement difficiles. Cette tâche est « minutieuse [car] elle nécessite de prendre constamment des décisions pour traduire⁴²⁸ à l'écrit ce qui survient à l'oral » (Cicurel,

au moment de la « formalisation de l'analyse » c'est-à-dire au moment de l'application des outils d'analyse mais bien avant.

⁴²⁸ L'auteure nous met en garde face à ce travail de transcription : « On peut facilement avoir, en travaillant à partir d'une transcription, l'illusion de "capturer le réel", d'y avoir accès puisqu'on l'a filmé, enregistré, transcrit et que l'on pense être devant des dires effectivement prononcés. Lorsqu'on lit quelques lignes de transcription et que l'on s'attache par exemple au détail de l'énonciation, on y passe un certain temps, nécessaire à la compréhension de ce qui en réalité n'a mis que quelques secondes à être produit » (Cicurel, 2011c : 387).

2011c : 325). Cependant, nous pouvons dégager des points positifs à cette tâche. D'un point de vue chronologique, transcrire intervient après l'enregistrement des cours et c'est au moment de la concrétisation de la transcription que le chercheur a un premier rapport concret avec ses données. La transcription amène le chercheur à se plonger dans ce matériau multimodal, à en avoir une vue d'ensemble et très souvent à en dégager certaines pistes d'analyse. En ce sens, la tâche de transcription est en partie rassurante.

2.4.2.1 L'organisation de la tâche de transcription

Nous avons organisé notre travail de transcription en plusieurs temps. Nous avons expliqué que, dans un premier temps, nous avons transcrit l'intégralité des séances et que nous avons ensuite découpé la bande audiovisuelle pour ne retenir que les passages en lien avec les moments de transmission de consignes. Au moment où nous avons effectué la transcription des entretiens, nous avons procédé ainsi :

- nous avons extrait les passages transcrits (des extraits soumis à verbalisation) pour créer un seul document ;
- nous avons ensuite pour chaque extrait effectué un visionnage ;
- à la suite de ce visionnage, nous avons effectué (sur le même document et à la suite de la transcription de l'extrait) des annotations ;
- enfin, nous avons transcrit les verbalisations des enseignantes.

Chaque extrait apparaissait donc organisé en trois temps : la transcription de séance, les commentaires de la chercheuse et la verbalisation de l'enseignante. Ci-dessous, l'exemple de l'extrait 4 de Christelle :

Temps 1	Extrait 4 Voilà j'ai fermé les outils Donc, là, comme d'habitude vous n'ouvrez pas votre livre (regard rapide sur les apprenants du premier rang, elle prépare le lancement de la vidéo) on va + écouter + regarder +++ la VIDEO
Temps 2	Commentaires de la chercheuse à chaud sur le passage (extrait 4) <i>Un regard porté sur deux ou trois apprenants du premier rang lui suffit. On comprend que c'est une activité réalisée régulièrement. Ils ont l'habitude. La consigne est simple et rapide. Le passage au visionnage est direct.</i>
Temps 3	Verbalisation enseignante 1 (extrait 4) Ben voilà, j'ai donné la consigne je ::: par contre, je ne :: M'ASSURE PAS qu'elle a été euh comprise ++ bon là, on est aussi :: dans l'habitude, c'est pas le premier cours, dans les premiers cours euh, je :: je j'insiste d'avantage sur euh euh vous écoutez vous ne devez pas euh/ là je le rappelle simplement, pour moi c'est un rappel, mais je ne m'assure pas qu'ils ont effectivement que le message est passé/ pour moi il est passé (rires)

Tableau 22 : Présentation des extraits, commentaires et verbalisations

Nous avons décidé de réaliser ces commentaires à chaud afin d'avoir une première réaction et des annotations sur le déroulé des activités : il s'agit d'un premier travail de codage qui nous permettait de reprendre contact avec les données (la première transcription ayant été effectué

quelques semaines auparavant, cet exercice nous est apparu pertinent et nécessaire). Pour des raisons de lisibilité, dans les corpus présentés en annexe, nous avons supprimé ces annotations et n'avons gardé que les extraits de cours et la verbalisation des enseignantes.

2.4.2.2. Le code de transcription utilisé

Pour le travail concret de transcription, nous avons employé les conventions de transcription utilisées au sein du groupe IDAP avec quelques adaptations. Ce code de transcription a été appliqué aussi bien aux interactions de la réunion-échange (l'étape 2) qu'aux transcriptions des séances et des verbalisations des enseignantes.

La tâche de transcription s'est effectuée en fonction de ce code :

Symbole utilisé	Signification du symbole
XXX	Passages inaudibles
:	Allongement de la syllabe
:::	Allongement plus long de la syllabe
+	Pause
+++	Pause plus longue
+ (>7)	Pause au-delà de 5 secondes (entre parenthèse les secondes de pause)
ALORS	Accentuation, emphase
A-lors	Scansion
A : Je me <u>suis dit</u> R : <u>mais en fait</u>	Soulignement pour indiquer les chevauchements

Tableau 23 : Code de transcription

Pour les verbalisations des enseignantes, nous n'avons pas utilisé les flèches vers le haut ou vers le bas pour indiquer des intonations montantes ou descendantes. Nous avons décidé d'utiliser des points d'exclamation et d'interrogation et ce, pour trois raisons : d'une part, parce que nous ne faisons pas une analyse fine des paramètres prosodiques, ces signes de ponctuation sont suffisamment explicites (pour signaler une intonation montante⁴²⁹ et pour indiquer qu'il s'agit d'une question) ; d'autre part, lors du travail de transcription cela nous est apparu plus simple d'utiliser ces signes ; enfin, la relecture de contenu et de sens effectué lors de l'étude des données nous semble facilitée par leur utilisation. Comme le signale Cicurel, « le but de la transcription est de préserver les données et de permettre un travail sur ces données » (2011c : 324).

Nos transcriptions comportent également d'autres indications :

- Pour les informations relatives aux éléments corporels et vocaux, nous les avons notées entre parenthèses :

Extrait 2 (corpus Ana)

A : bon :: hein n'oubliez pas, on ne prend pas l'air ici (signale le haut de la poitrine) on ne fait pas (inspire fort) et on bloque ici (haut de la poitrine) NON ++ on prend l'air ici (signale l'abdomen) d'accord hein ? ffff (elle souffle)

⁴²⁹ Au besoin, si une intonation nous semblait importante (dans le contour mélodique) nous le signalions entre parenthèses.

AA : (le groupe d'apprenants souffle aussi)
A : et on laisse passer l'air (se dirige vers une étudiante) oui, relâche la mâchoire (lui touche la mâchoire) voilà :: on laisse tomber la mâchoire, on est fatigués ohlalala on est madi, c'est bientôt les vacances on est TRÈS fatigués (s'adresse à l'étudiante) laisse tomber ta mâchoire [...]

- Pour signaler les personnes qui prennent la parole (dans la réunion-échange, dans les séances de cours et dans les entretiens), nous utilisons les lettres et chiffres suivants :

Pour préciser l'enseignante qui prend la parole	C : pour l'enseignante Christelle A : pour l'enseignante Ana N : pour l'enseignante Nathalie
Pour signaler la prise de parole de la chercheuse	E : pour la chercheuse
Pour se référer aux apprenants	AA : le référent est le groupe d'apprenants A1 : apprenant qui intervient le premier (dans l'interaction en question) A2 : le suivant

- Pour le cas de la réunion-échange, afin de nous faciliter la tâche de traitement des données, nous avons ajouté les tours de parole, qui sont signalés par un chiffre (le document original est un fichier Excel) :

292	A	reformulation par l'enseignant
293	N	Oui
294	C	Mais
295	A	XX -ssion ouais
296	C	ici c'est par l'apprenant
297	A	ouais mais peut-être il faut rajouter dans reformulation par l'enseignant
298	C	Ouais
299	A	surtout quand la consigne n'est pas écrite par lui-même c'est vrai que parfois :: ou bien on transforme d'emblée quand on part d'un manuel et qu'on trouve que la consigne elle est pas toujours CLAIRE enfin à notre avis hein elle euh peut être claire pour certains étudiants mais nous on la trouve et ben
300	C	Oui
301	A	on la reformule d'emblée c'est
302	C	Ouais
303	A	c'est ::: c'est CURIEUX

Bien que nous ayons fait des choix et que nous les ayons explicités, le travail de transcription et la transcription elle-même ont des limites : le chercheur fait de son mieux pour reconnaître ce qui est communiqué mais la transcription qu'il réalise « reste une *image* de l'oral » (Cicurel, 2011c : 325). La transcription peut également nous faire croire que nous avons « captu[ré] le réel », ce qui peut souvent influencer le travail d'analyse ; Cicurel expose certaines précautions :

- « [...] on a filmé, enregistré, transcrit et que l'on pense être face à des dires effectivement prononcés [...] Mais gardons à l'esprit que ce sur quoi on travaille [...] n'a en réalité mis que quelques secondes à être produit » (Cicurel, 2011a : 247)

- Il peut exister une « tendance à surinterpréter le sens d'un évènement en le considérant comme ayant plus de retentissement qu'il n'en a en réalité », ce qui est en lien avec « le fait que le temps de l'analyse ne soit pas le temps de l'action elle-même » (*ibid.*).

Ce sont des critères avec lesquels le chercheur doit composer. Pour pallier ces biais, le chercheur peut trouver intérêt à croiser différentes sources : dans notre cas des informations relevées dans les entretiens sont éclairées par celles issues du questionnaire ou encore du journal de bord.

2.5. Le corpus clos

Nous proposons ci-dessous une vue d'ensemble de notre corpus clos sur lequel s'appuient nos analyses⁴³⁰. Chaque groupe de données est détaillé : titre des données, nombre de pages et indications précises de leur situation dans les annexes.

Enseignantes	Questionnaires	Réunion-échange	Journaux de bord	Entretiens
Christelle	- Titre « Questionnaire Christelle » - 8 pages - Annexe 5	Activité 1 - Transcription - 20 pages - Annexe 6 Activité 2 - Transcription - 32 pages - Annexe 6	- Titre « Journal de bord Christelle » - 4 pages - Annexe 7	- Titre « Entretien Christelle » - 31 pages - Annexe 8
Nathalie	- Titre « Questionnaire Nathalie » - 10 pages - Annexe 5		- Titre « Journal de bord Nathalie » - 9 pages - Annexe 7	- Titre « Entretien Nathalie » - 40 pages - Annexe 8
Ana	- Titre « Questionnaire Ana » - 10 pages - Annexe 5		(Pas de journal de bord)	- Titre « Entretien Ana » - 37 pages - Annexe 8

Tableau 24 : Vue d'ensemble du corpus clos

Pour les entretiens, nous n'avons pas, dans nos annexes, séparé l'EAC de l'ECOE et de l'ECLO. Nous avons directement indiqué dans le document les titres : *Entretien d'autoconfrontation*, *Entretien de coexplication* et *Entretien de clôture*.

⁴³⁰ Lors de notre travail d'analyse, les données audiovisuelles ont été ponctuellement convoquées pour préciser l'étude du genre (partie III, chapitres 8 et 9).

Synthèse du chapitre 5

La construction du corpus

Dans ce chapitre, nous avons présenté le terrain de la recherche en donnant à voir les actions du chercheur dans son entreprise de **choix du terrain et de l'accès à celui-ci**. Nous avons rencontré personnellement les enseignantes, leur avons proposé notre projet et ce à quoi il allait les engager : répondre à un questionnaire, réaliser une rencontre, être filmées et participer aux entretiens.

Pour ce qui est de la présentation des enseignantes, nous avons fait le choix de proposer une synthèse générale des informations relatives aux trois enseignantes et non pas des informations individuelles pour chacune. Cela est en lien avec le **procédé d'anonymisation** choisi (1.2.1).

Nous avons par ailleurs indiqué le rôle qu'endossent les enseignantes dans cette recherche : celui de « praticiennes réflexives » (Donnay et Charlier, 2008).

Pour cette recherche, nous avons recueilli des **données brutes écrites** (questionnaire, journal de bord), **orales** (réunion-échange et entretiens) et **audiovisuelles** (entretiens et films de cours). Le matériau écrit est utilisé en l'état de production et le matériau oral est transcrit. Pour ce qui est des films de cours, nous avons expliqué les manipulations effectuées par le chercheur. Nous avons exposé comment les extraits de discours de prescription ont été sélectionnés. Par ailleurs, nous avons explicité la manière dont nous avons structuré les films de cours pour permettre une gestion efficace de ceux-ci lors des EAC. À ce sujet, nous avons souligné l'intérêt de ce que nous appelons une « **technique de bornage** » (2.3). Cette technique agit en guide pour l'enseignante qui commente son action et facilite sa prise de parole. Nous avons par la suite précisé les modalités de transcription choisies et proposé des exemples illustratifs.

Suite aux différentes précisions relatives au recueil, à la constitution et à la structuration des données, nous avons enfin proposé un aperçu de notre **corpus clos** (2.5).

Après avoir présenté nos données, nous allons maintenant répondre aux questions suivantes : Comment la gestion des différents types de données a-t-elle été effectuée ? Quelles ont été les procédures d'analyse que nous avons mises en œuvre pour les étudier ? Comment cette analyse permet-elle de tenir compte aussi bien des informations liées à l'agir prescriptif que des processus réflexifs mis en œuvre par les enseignantes ?

Chapitre 6

L'étude des données

« Il faut d'emblée insister sur le fait que l'analyse qualitative est d'abord une expérience du monde-vie (Lebenswelt⁴³¹), une transaction expérientielle, une activité de production de sens qui ne peuvent pas être réduits⁴³² à des opérations techniques [...] Il y a quelque chose de mystérieux dans la rencontre d'une sensibilité (celle du chercheur) et d'une expérience (celle d'un participant à la recherche) et cela doit être honoré et respecté. L'analyse qualitative est une **activité humaine**⁴³³ qui sollicite d'abord l'esprit curieux, le cœur sensible et la conscience attentive, et **cet investissement de l'être transcende le domaine technique et pratique** » (Paillé et Mucchielli, 2016 : 62).

Bien que l'étude des données soient beaucoup plus complexe que ce qui se donne à voir, nous tentons tout de même de rendre lisible ce travail du chercheur. Cet exercice fait écho aux propos de Dumez qui appelle à une mise en lumière des soubassements de la recherche – « le bricolage doit être explicité » (2016 : 220) – et ce, dans un souci de rigueur. Soulet défend également ce besoin de clarification en ajoutant qu'il s'agit « non seulement [de mener] une explicitation des pratiques développées par les analystes [...] mais également [d'engager] une réflexion de chaque chercheur sur ses intuitions et son propre cheminement analytique et interprétatif » (2010, cité par Lejeune, 2014 : 8). Il y a dans ces volontés, une visée réflexive pour le chercheur⁴³⁴ : proposer les tissages de l'analyse menée, les allers-retours, les outils et les choix. Revenir sur l'histoire du maniement des données est une activité qui agit en boucles réflexives (Dumez, 2016 : 58) et cela nous amène alors à considérer la réflexivité « [non pas comme la] couche ultime [mais comme] la couche basse du travail de terrain » (Lejeune, 2014 : 34) et du travail de recherche lui-même.

⁴³¹ Selon Husserl (1936, cité par Declève, 1971 : 151) le monde-vie est « celui des réalités telles qu'elles se donnent à nous dans l'expérience simple, avec et dans tous les modes selon lesquels leur validité en vient à bouger, par exemple et tout spécialement, entre être et sembler ». Le vécu et l'expérience du « je » est considéré et pris en compte dans ce qu'il a de signifiant singulier, sans pour autant perdre la mesure de ce que tel ou tel objet (ou élément du monde) peut avoir comme sens pour une autre personne ; les deux expériences étant valables et pertinentes car « la Lebenswelt est un monde de subjectivité en ce sens que les choses y sont données dans leur immédiateté qui est celle des modes variables de ma sensibilité en tant qu'ils sont intrinsèquement liés à l'infinité des validités modales du même objet pour les autres hommes » (*ibid.* : 152)

⁴³² Nous pourrions préférer à cette formule « qui ne peuvent pas être uniquement réduits à des opérations techniques » si nous considérons sous « opérations techniques » aussi bien des quantifications (telles qu'opérées dans la recherche quantitative) que des catégorisations (qui elles entrent en jeu dans les recherches quantitatives et qualitatives). Une recherche qualitative va également user d'outils de classement (grilles, tableaux, matrices, etc.). Les enjeux et les matériaux de travail ne sont pas les mêmes que pour une recherche quantitative mais certaines modalités se rejoignent (ou se combinent d'ailleurs).

⁴³³ Nous soulignons.

⁴³⁴ Que nous menons à travers ce chapitre.

Dans ce chapitre, nous proposons les éléments qui permettent de circonscrire notre cadre d'analyse. Nous nous donnons comme tâche de proposer l'articulation de notre étude de données, d'abord en proposant nos matrices générales d'analyse et ensuite en traduisant nos choix d'étude spécifiques à chaque groupe de données (en fonction des étapes qui constituent notre protocole de recherche). Nous tenterons de clarifier l'agencement de notre cadre d'analyse qui se fonde sur notre conception du protocole à travers lequel les différentes étapes mobilisent un engrenage spécifique basé sur les processus réflexifs mis en place et sur la rétroalimentation que ces étapes et ces processus favorisent.

1. L'étude des données : critères généraux

La recherche qualitative, caractérisée plus haut (chapitre 4), peut appeler le chercheur à agir dans son instrumentation de l'analyse en fonction de trois logiques (Savoie-Zajc, 2000, 2004, repris par Mukamera, Lacourse et Couturier, 2006 : 114) :

- une logique « pure » : celle voulant « qu'on arrive sur le terrain avec le moins possible d'influences théoriques ». C'est dans cette logique que s'inscrit la théorisation ancrée⁴³⁵;
- une logique modérée : celle qui ne nie pas ou ne relègue pas à un deuxième plan la théorie. Il s'agit de « [reconnaître] l'influence du cadre théorique par la définition opérationnelle des concepts étudiés, bien qu'on les mette temporairement de côté le temps de l'analyse » (*ibid.*) ;
- une logique délibérative : celle qui « utilise le cadre théorique pour guider le processus de l'analyse. Ce cadre indique les modèles ou concepts ou caractéristiques à travers lesquels l'interprétation se produit. Toutefois, cette grille d'analyse peut être enrichie d'autres éléments qui émergent des données » (*ibid.*).

Ces trois logiques reposent sur les statuts et rôles que peut conférer le chercheur à la théorie et à l'outillage analytique qu'il peut mettre en place⁴³⁶. Si la ou les logiques utilisées peuvent être explicitées par le chercheur dans un souci de transparence et de rigueur scientifique, précisons

⁴³⁵ La théorisation ancrée ou *grounded theory* (Glaser et Strauss, 1967) revendique l'émergence de la théorie à partir des données. Le codage (voir pour les spécificités de codage et pour une présentation agilement argumentée de la théorisation ancrée, Lejeune, 2014) organisé en différents temps, libre de l'influence théorique, amène progressivement à construire des relations conceptuelles, à modéliser les éléments issus du matériau. Lejeune précise qu'« il ne s'agit pas d'un cadre théorique supplémentaire mais d'une démarche consistant à produire de nouvelles théories » (2014 : 16) ; selon l'auteur, parler d'analyse par théorisation ancrée « permet [...] de souligner qu'il est bien question d'un processus d'élaboration » (*ibid.*). Cette méthode d'analyse est répandue et acceptée dans la sphère nord-américaine mais l'est moins dans la sphère européenne où elle commence timidement à être considérée par la communauté scientifique.

⁴³⁶ Notons que dans les démarches dites « *data first* », la prise en compte des données dans la construction ou enrichissement des questions de recherche et du cadre d'analyse est un de leur principe ; voir à ce sujet Bigot (2005) qui s'intéressent à cette « primauté des données » en illustrant « ce qu'implique dans le cycle d'une recherche en didactique, de poser les données comme premières puis sur la manière dont se définit le cadre d'analyse dans une recherche » (*ibid.* : 43).

que celles-ci peuvent être présentes dans une partie du travail d'analyse et basculer dans une autre logique ensuite ; c'est ce qui s'est passé pour la présente recherche et c'est ce que nous verrons dans ce chapitre.

Quelle que soit la logique appliquée, une caractéristique à souligner quant au processus d'analyse lui-même (lié aux outils d'analyse choisis, à la chronologie, aux modifications ou aux deuils réalisés) est son caractère non linéaire. L'analyse de données (sur laquelle nous reviendrons plus spécifiquement) est alors à entendre comme « une entreprise continue et itérative » (Miles et Huberman, 2003 : 31). En effet, les actions que met en place le chercheur s'articulent en allers-retours qui finalement assoient la recherche :

« L'aller et retour entre d'une part la cueillette de données et leur analyse et d'autre part entre les composantes analytiques elles-mêmes a effectivement des apports importants tant au niveau de la qualité des données recueillies qu'au niveau de la profondeur et de la vraisemblance des interprétations faites » (Mukamera, Lacourse et Couturier, 2006 : 112).

L'explication de ces mouvements joue en faveur de la transparence de l'analyse et de sa lisibilité, et demande alors un travail important de communicabilité ; ce qui joue par ricochet en faveur de sa transférabilité⁴³⁷ et de son assise scientifique.

Ces mouvements sont également soulignés par Miles et Huberman (2003 : 31). Ils considèrent et se représentent l'analyse qualitative en termes de flux et en proposent la représentation graphique suivante :

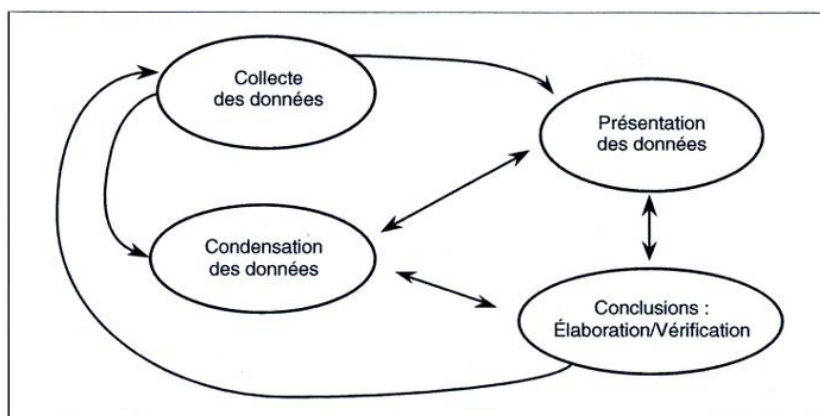


Figure 10 : Composantes de l'analyse des données selon Miles et Huberman (2003)

Les activités réalisées par le chercheur – la condensation, présentation et élaboration/vérification des données – se renseignent mutuellement :

- Le codage des données (condensation des données) suppose de sélectionner, simplifier, transformer des données brutes, etc., et « s'opère continuellement dans toutes les

⁴³⁷ Cette transférabilité est propre aux recherches quantitatives, elle l'est moins pour les recherches qualitatives qui par définition sont singulières et ne sont pas organisées autour de données chiffrées, de mesures, etc. Par transférabilité, nous parlons de l'intérêt de proposer le fil et les modalités d'analyse : d'autres recherches peuvent alors se développer dans le sillon de telle ou telle recherche et utiliser (ou s'inspirer) des modalités d'analyse décrites.

phases d'un projet à orientation qualitative » (*ibid.* : 29). Ce travail participe à la création d'idées, à la perception de liens, etc. Les choix opérés par le chercheur à cette étape font partie de l'analyse.

- La présentation des données recouvre par exemple les schématisations que peut faire le chercheur ou toute activité qui permet d'organiser le matériau (coder, classer⁴³⁸, etc.).
- La tâche d'élaboration et de vérification des conclusions est non seulement le fruit des étapes précédentes mais aussi d'une activité latente et transversale car « les conclusions sont également *vérifiées* au fur et à mesure du travail de l'analyste » (*ibid.* : 30). Selon les auteurs, le terme de « conclusion » s'attribue aussi bien au produit final (où elle apparaît solide et élaborée) qu'à des résultats intermédiaires ou précis étant donné que la « vérification peut être aussi brève qu'une "arrière-pensée" fugitive traversant l'esprit de l'analyste lors de la rédaction, accompagnée d'un retour rapide aux notes de terrain » (*ibid.*).

Par ailleurs, dans la figure 10 les flèches montrent les interrelations possibles entre les activités du chercheur : « les problèmes de condensations de données, de présentation et d'élaboration/vérification des conclusions se présentent successivement au fil de l'analyse [ils ne sont en ce sens] jamais totalement dissociés » (*ibid.*). Nous reviendrons plus loin sur ce mouvement itératif présent dans notre recherche.

2. L'étude de nos données : remarques générales

« Dimidium facti, qui coepti habet »⁴³⁹ (Horace).

Avant de préciser nos tâches et modalités d'analyse, il nous semble important de poser quelques éléments. D'abord, nous traiterons du « déjà-là » méthodologique et théorique ; ensuite, nous ferons un rappel de notre protocole pour faciliter la lecture de notre cadre d'analyse.

⁴³⁸ Cette présentation des données rejoint en partie la condensation de données, les auteurs l'entendent comme un certain échelon supérieur dans le sens où les diagrammes ou tableaux produits permettent de catégoriser. Des catégorisations appellent des choix (pour le chercheur) : « « matrices, graphiques, diagrammes, tableaux [...] sont [...] conçus pour rassembler de l'information et l'organiser sous une forme compacte immédiatement accessible, qui permet à l'analyste de d'embrasser d'un coup d'œil la situation et soit d'en tirer des conclusions justifiées soit de passer à une étape suivante d'analyse, si besoin est » (Miles et Huberman, 2003 : 30).

⁴³⁹ Cette affirmation d'Horace (reprise par Dumez, 2016 : 39) veut dire « il a déjà fait la moitié du travail, celui qui a commencé » (*ibid.*). Ces propos viennent appuyer, chez Dumez, sa conception du travail du chercheur, il encourage à agir et à écrire sans attendre d'avoir tous les éléments : « la recherche compréhensive se définit et se précise en se faisant. Rien ne peut être parfaitement figé avant de commencer, ni sur le plan des cadres conceptuels, ni sur le plan méthodologique » (*ibid.*).

2.1. Le « déjà-là » théorique

Pour les premières étapes de codage, nous nous sommes inspirée de la théorisation ancrée⁴⁴⁰. Dans ce type d'analyse qualitative « la lecture ne précède pas le terrain et l'analyse mais les accompagne » (Lejeune, 2014 : 23). Dans notre cas, nous avons déjà construit – lors de notre mémoire – un cadre théorique, posé des bornes conceptuelles et réalisé une analyse qualitative de discours issus d'EAC. Ainsi, notre recherche se greffe en partie sur un « déjà-là » d'assises théoriques et méthodologiques. Ce « déjà-là » fait écho aux propos de Dumez lorsqu'il tente de répondre à la question « par où commencer » le processus d'analyse : « tout est déjà commencé, rien n'a vraiment commencé, tout est à construire » (2016 : 38).

Disposer d'un « déjà-là » théorique est considéré comme une contrainte chez Lejeune pour qui « les théories font violence aux données [et peuvent les forcer] à emprunter un sens plutôt qu'un autre [en leur imprimant de force] un moule, un formatage » (2014 : 23), cependant dans notre cas nous les envisageons comme des balises qui permettent de guider la recherche.

Ces balises sont utiles au travail du chercheur dans ses allers-retours entre la théorie et l'analyse, entre les analyses elles-mêmes, travail qui est avant tout une « transaction expérientielle » (Paillé et Mucchielli, 2016 : 62, cités en début de chapitre) où les différentes « remise en chantier » (Dumez, 2016 : 58) portent en elles la construction et (re)construction même du travail de recherche.

2.2. L'articulation du protocole : synthèse

Notre protocole de recherche (détaillé en chapitre 4) propose aux enseignantes différents cadres discursifs autour d'un objet central : l'agir prescriptif, que nous présentons dans la figure 11 qui suit. L'organisation en quatre étapes amène, comme signalé, un engagement réflexif chez les trois enseignantes. Chaque étape est orientée autour de cet agir prescriptif. Chacune a des objectifs spécifiques et appelle un type de réflexion (individuelle ou collective) et un éventuel « niveau de réflexion » (Derobertmasure, 2012⁴⁴¹). Toutes stimulent une activité réflexive.

⁴⁴⁰ Nos premiers codages tentent d'apposer des étiquettes en partant spécifiquement des données. La tentative de ce premier codage vise d'une certaine manière un exercice de détachement de la théorie : il s'agit bien de laisser parler les données.

⁴⁴¹ Voir les précisions de ces niveaux plus bas.

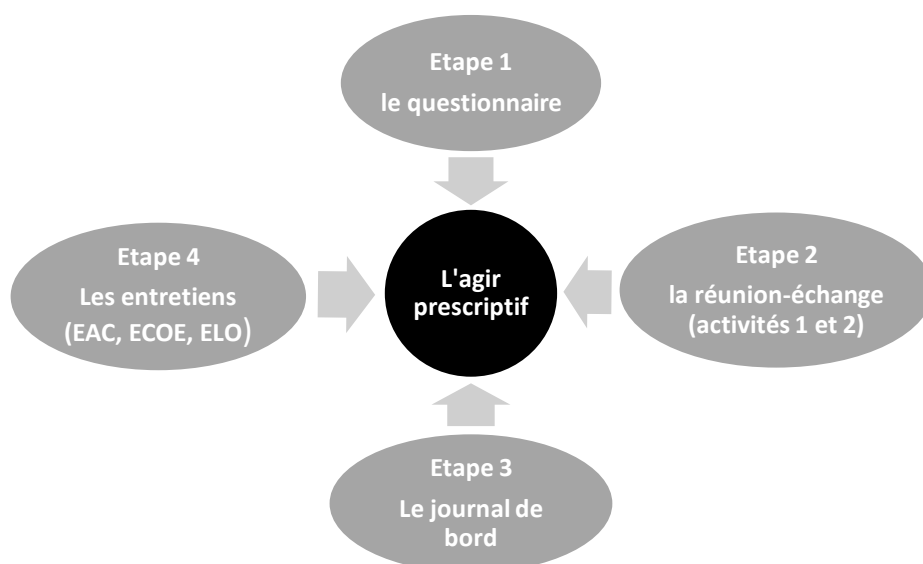


Figure 11 : Articulation du protocole

Nous proposons dans le tableau suivant une synthèse des niveaux de réflexion et des principaux thèmes d'analyse (précisés par la suite) en lien avec les objectifs déjà traités de chaque étape :

	Étape 1 Question- naire	Étape 2 Réunion- échange Activité 1 Activité 2	Étape 3 Journal de bord	Étape 4 Entretiens		
				EAC	ECOE	ECLO
Thèmes principaux	Métier Consignes Pratique Style	Consignes Paramètres liés à la passation de consignes Genre et style	Consignes et vécu Étapes de la transmission de consignes Multimodalité	Consignes Étapes de la transmission de consignes Multimodalité Genre et style	Agir prescriptif de l'enseignante Style	La Démarche réflexive
Niveaux de réflexion	Niveau I Niveau II	Niveaux I, II et III	Niveau I	Niveaux I, II et III		



Tableau 25 : Articulation du protocole – thèmes et niveaux de réflexion

La flèche sous le tableau représente « l'auto-alimentation de la Démarche réflexive » (expliquée dans le chapitre 4⁴⁴²). Ce schéma permet également de voir nos deux fils conducteurs de l'analyse de données : l'un est l'agir prescriptif, l'autre est l'activité réflexive.

Ces quelques rappels nous permettent maintenant de préciser notre étude des données.

⁴⁴² Dans la sous-partie 4.4.1.1. Les choix de l'EAC au regard de la Démarche réflexive.

3. La concrétisation de notre étude de données

Nous proposons dans ce point d'exposer, les procédures d'analyse que nous avons mises en œuvre pour les quatre étapes⁴⁴³. De façon générale, nous avons eu recours à une analyse du contenu et une analyse du discours. Pour comprendre ces procédures, rappelons que deux visées principales portent notre recherche : **une visée compréhensive de l'agir prescriptif et une visée développementale**. De ce fait, les données sont étudiées à l'aide de deux matrices générales construites en fonction desdites visées. Nous proposons dans ce point ces deux matrices avant de procéder à l'explication du détail de notre analyse ; cette fois pour chaque étape du protocole de recherche.

3.1. Matrices transversales d'analyse

Pour la **visée compréhensive** de l'agir prescriptif, nous avons construit la matrice transversale d'analyse qui suit. Cette matrice nous a permis de guider l'analyse de notre corpus en fonction de trois entrées thématiques principales. Pour chaque sous-entrée thématique, nous avons associé progressivement les critères d'analyse (cette matrice se précise au fur et à mesure de l'analyse) :

Visée 1 : Une meilleure compréhension de l'agir prescriptif			
Entrées thématiques		Critères d'analyse	
		Matériau sémiotique à étudier	Balises discursives à étudier
Conception de la consigne	Éléments constitutifs, place et rôle	Lexique descriptif (Adjectifs qualificatifs)	
	Place du professeur	Guide, etc.	
	Place de l'apprenant	Acteur ou récepteur	
	Représentations	Valeurs associées	
Transmission de la consigne	Étapes de transmission	Reformulation, explicitation, etc.	
	Ressources	Tableau, documents, etc.	
	Modalités	Oral, écrit	
	Multimodalité	Corps, voix	
	Obstacles	Matériel, réception des apprenants, etc.	

⁴⁴³ Le questionnaire, la réunion-échange, le journal de bord et les entretiens multiréférentiels.

Genre et style	La doxa du métier (culture professionnelle)	Représentations et pratiques partagées Prescriptions et préconisations institutionnelles	Pronoms (<i>on, nous</i>) Engagement discursif CECRL, curriculum, etc.
	Éléments singuliers	Épistémologie de l'agir	Pronoms (<i>je, moi, me</i>) Désengagement discursif Adverbes de fréquence (<i>toujours, d'habitude, etc.</i>) Discours revendicatifs

Tableau 26 : Matrice transversale d'analyse pour la visée compréhensive

Pour l'étude de la **visée développementale**, nous avons porté notre attention aux processus réflexifs menés par les trois enseignantes. Pour cela, nous nous sommes inspirée de la proposition en trois niveaux de réflexion de Derobertmasure⁴⁴⁴ que nous reprenons ci-après :

Niveau	Description des processus réflexifs	Description synthétique
Niveau I	Narrer/décrire sa pratique Questionner Prendre conscience Pointer des difficultés ou problèmes	Faire état de <i>Dire ce qui est</i>
Niveau II	Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition Légitimer sa pratique en fonction d'arguments contextuels Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques, contextuels ou éthiques Intentionnaliser sa pratique Évaluer sa pratique Diagnostiquer	Positionner des éléments jugés importants vis-à-vis d'une norme, d'un modèle, d'une intention <i>Prendre du recul par rapport à ce qui est</i>
Niveau III	Proposer une ou des alternatives à sa pratique Explorer une ou des alternatives à sa pratique Théoriser	Se tourner vers une expérience prochaine (concrète ou hypothétique) <i>Se tourner vers la suite</i>

Tableau 27 : Matrice transversale d'analyse pour la visée développementale

Quel est l'usage que nous faisons de cette matrice pour l'étude de nos données ?

- Elle nous sert de référence : elle permet de guider le traitement des données et d'apprécier la présence de ces trois niveaux de réflexion dans les quatre étapes de notre protocole.
- Elle nous permet d'identifier les processus réflexifs mis en œuvre par les enseignantes.

⁴⁴⁴ Derobertmasure (2012) propose, sur la base de différents modèles théoriques et la synthèse de ceux-ci, treize processus réflexifs qu'il divise en trois catégories (les niveaux I, II et III que nous recueillons dans le tableau dans la deuxième colonne sous « Description des processus réflexifs »). La troisième colonne propose une description synthétique de chaque niveau (voir à ce sujet, Derobertmasure et Dehon, 2012 et Derobertmasure, Bocquillon et Dehon, 2015).

- Elle nous a permis de préciser le niveau III (voir ci-après).

Il s'agit d'une matrice repère, en effet, nous n'avons pas codé les données en fonction de ces niveaux mais ces niveaux nous ont permis de disposer d'indices de processus réflexif.

Comme nous l'avons indiqué dans le tableau 25, les deux premiers niveaux peuvent être à l'œuvre dans les quatre étapes de la Démarche réflexive, le niveau III est à même d'être activé dans l'étape 2 (la réunion-échange) et dans l'étape 4 (les entretiens). Dans l'étape 2, les échanges peuvent contenir des « amorces investigatrices » (Chaubet, 2010 : 68) qui permettent aux enseignantes de proposer ou d'explorer des alternatives, d'autres façons de faire. De plus, l'activité 2 de l'étape 2 – dans laquelle chaque enseignante partage une expérience – favorise le processus de reconstitution de cette expérience ainsi que le processus de recherche de solution⁴⁴⁵. Dans ce cas, les trois niveaux peuvent se suivre et s'imbriquer.

Comme nous venons de signaler, pour le niveau III, qui est de l'ordre de la **projection de l'agir**, nous avons construit une trame d'analyse spécifique :

Trame « agir prospectif »	
a)	Repérage de l'agir à changer (pas de suite)
b)	Repérage de l'agir à changer et début de proposition d'alternative (investigation tronquée)
c)	Repérage de l'agir à changer et investigation des possibilités (investigation approfondie)
d)	Repérage de l'agir à changer, investigation approfondie et choix d'un nouvel agir (volonté d'agir)

Tableau 28 : Trame d'analyse pour l'agir prospectif

Cette trame nous permet de situer le type de projection car les projections de l'agir peuvent être plus ou moins développées : de la simple énonciation « je pourrais » à l'engagement concret « à partir de maintenant je vais faire »⁴⁴⁶.

Nous venons de proposer un aperçu général de notre modalité d'analyse. Ce sont le codage à travers ces entrées, la mise en relation des informations relevées dans les données, leur mise en sens et leur mise en récit qui permettent de produire les « conclusions ou produit final » (Miles et Huberman, 2003 : 30). Nous proposons à présent, les actions menées pour les quatre étapes.

3.2. Détail de l'analyse des données pour les quatre étapes de la Démarche réflexive

Pour chaque étape, nous avons effectué un aménagement spécifique d'entrées pour procéder au travail d'analyse. Nous tentons de le traduire dans la suite de ce point⁴⁴⁷

⁴⁴⁵ Soutenus par les apports et propositions du groupe.

⁴⁴⁶ Nous verrons plus bas, dans la description de l'analyse des entretiens, d'autres entrées d'analyse qui permettent d'étudier la visée développementale de la Démarche réflexive (dans la partie V, chapitre 13).

⁴⁴⁷ En effet, bien que nous propositions la chronologie et les détails de nos critères d'analyse prévus, nous ne proposons les « entre-deux » du travail du chercheur à savoir les prises de notes, les schématisations, les commentaires annotés, etc. qui accompagnent le chercheur tout au long de son travail d'analyse.

3.2.1. L'analyse des données issues du questionnaire

Rappelons que le questionnaire est organisé en quatre axes thématiques généraux : l'enseignement, l'apprentissage, la consigne et la pratique réflexive⁴⁴⁸. Pour son étude, nous avons réalisé une analyse de contenu en plusieurs temps.

- 1) Pour chaque enseignante, nous avons dégagé (dans le texte) les éléments signifiants pour chaque axe thématique.
- 2) Pour simplifier et poursuivre ce processus de codage, nous avons utilisé le logiciel Xmind qui permet de créer des cartes heuristiques⁴⁴⁹. Pour chaque thème, nous avons relevé d'abord les axes principaux (en fonction des discours écrits des enseignantes). Nous proposons ci-après la synthèse des axes :

Thème 1 Pratique enseignante	Thème 2 Apprentissage Apprenants	Thème 3 Consignes	Thème 4 Réflexion
Objectifs Facteurs qui impactent leur répertoire Éléments corporels-vocaux Principes	Rôle Aspects relationnels Aspects interactionnels	(Voir ci-dessous)	Consigne Questions Pratique réflexive Métier enseignant

Tableau 29 : Synthèse des axes thématiques du questionnaire

Pour l'analyse du thème 3, les consignes, nous avons regroupé les questions qui portaient sur des traits généraux des consignes et celles qui portaient sur des aspects plus pratiques car directement en lien avec les consignes dans la classe de langue. Le tableau suivant recueille cette organisation :

Paramètres liés à ...	Questions
... des traits généraux	1, 4, 5, 10 et 11
... des aspects pratiques (les consignes dans la classe)	3, 6, 7, 8, 9, 12 et 13

Tableau 30 : Regroupement pour l'analyse du thème 3

Cela nous a permis de disposer de deux tableaux collectifs (le premier pour les questions 1, 4, 5, 10 et 11, le deuxième pour le reste) avec les informations de chaque enseignante. Les deux premières lignes du premier tableau nous permettent d'avoir un aperçu de cette étape :

⁴⁴⁸ Le questionnaire vierge est proposé dans le tome 2, annexe 4.

⁴⁴⁹ L'avantage pour le chercheur d'utiliser ce logiciel repose sur une gestion ergonomique de l'organisation et mise en relation des différentes catégories (nous pouvons ainsi facilement déplacer une catégorie, ajouter une sous-branche, etc.).

Paramètres liés à des traits généraux sur les consignes				
Questions et mots-clés		Christelle	Nathalie	Ana
1	Consigne	« Si vous ne comprenez pas, surtout, demandez »	Essentielle Base de toute activité L'apprenant doit pouvoir réaliser correctement l'activité	Un problème Courte (« il faut qu'elle soit courte ») Longue (« pour être compréhensible ») Donner un exemple (pour qu'elle soit compréhensible) Travail sur la consigne (débutants) « inadmissible qu'un étudiant ne parvienne pas à faire son exercice parce qu'il n'a pas compris »
4	Type de consignes a) élaborées par l'E b) du manuel c) improvisée	a) X b) adaptée ou modifiée c) la meilleure en termes de résultats (facilement modifiées)	a) parfaite b) peut être reformulée c) risques : oublier éléments, pas claire, mal formulée	a) plus longue (explications, synonymes, dessins) ; généralement d'abord écrite, ensuite lue b) brève, très (trop) concise c) individualisée (adaptée)

Tableau 31 : Extrait du tableau d'analyse des questionnaires

Les choix réalisés pour l'étude du questionnaire, structurés de la sorte, nous ont permis d'analyser chaque entrée thématique et de disposer d'une première pièce du puzzle : celui des traces des représentations, des conceptions, des valeurs, etc. de chaque enseignante pour les quatre thèmes traités.

L'analyse de l'étape 1 permet de disposer d'informations qui sont ensuite mises au regard des autres étapes. Dans la suite de notre analyse nous allons ainsi observer si tel trait énoncé ou développé dans le questionnaire allait ressortir dans les autres étapes (par exemple, quelles précisions y étaient apportées, quels exemples ?). Là est une partie du travail d'aller-retour, auquel nous avons fait référence dans le début de ce chapitre, que doit effectuer l'analyste.

3.2.2. L'analyse des données issues de la réunion-échange

Pour rappel, l'étape 2 de la Démarche réflexive est composée de deux activités : l'une est axée sur l'échange des trois enseignantes quant aux paramètres liés à la transmission de consignes, l'autre est organisée autour d'un partage d'expérience de consigne.

Pour l'analyse de cette étape, nous avons utilisé la « matrice transversale d'analyse pour la visée compréhensive »⁴⁵⁰. L'analyse de contenu nous a permis de déceler :

- Les informations liées à la conception de la consigne : éléments définatoires de la consigne, place et rôle de la consigne, place de l'enseignant et des apprenants, etc.
- Les informations de l'ordre de la transmission de la consigne : étapes de transmission (énonciation, reformulation, exemplification, etc.), ressources utilisées par l'enseignant (tableau, photocopies, etc.), éléments liés au corps et à la voix ainsi que les obstacles possibles.

⁴⁵⁰ Proposée plus haut, voir tableau 26. Pour la conduite de cette analyse nous avons recours à des cartes heuristiques (voir une illustration, tome 2, annexe 9, page 211).

- Les informations sur le genre et le style professionnels : d’une part, représentations et façons de faire partagées, rapports aux prescriptions et préconisations de l’institution ; d’autre part, émergence de façons de faire singulières.

La réunion-échange pouvant être le lieu de projections de l’agir, d’un point de vue du contenu, nous avons utilisé une partie⁴⁵¹ de la trame construite pour « l’agir prospectif » (proposée plus haut) :

Trame « agir prospectif »
a) Repérage de l’agir à changer (pas de suite)
b) Repérage de l’agir à changer et début de proposition d’alternative (investigation tronquée)

Tableau 32 : Agir prospectif

Pour étudier les projections de la réunion-échange, nous avons également relevé les balises discursives qui les introduisaient ou les portaient : d’une part les variations de débit et d’autre part les indicateurs temporels tel que l’usage du conditionnel. Nous proposons en guise d’illustration l’extrait suivant dans lequel l’enseignante émet une proposition d’agir prescriptif prospectif, l’expose et la définit en utilisant le conditionnel : *« alors +++ dans la préparation de la consigne [...] on pourrait aussi mais attends alors là je vais loin (rires) [...] ce qui serait intéressant aussi comme exercice serait justement de DONNER aux étudiants des exercices déjà faits et de leur demander de :: d’écrire la consigne ».*

3.2.3. L’analyse des données issues du journal de bord

Pour ce qui est de l’étape 3, les enseignantes revenaient par écrit sur des exemples de consignes dispensées dans leur cours. Dans ce cas, nous avons réalisé notre analyse au travers de l’entrée thématique 2 de notre « matrice d’analyse à visée compréhensive » à savoir la transmission de la consigne. Afin de compléter cette analyse, nous avons défini les entrées suivantes :

Entrées d’analyse journal de bord
1. Type d’activités
2. Organisations de l’activité
3. Informations liées à la transmission
4. Énonciation des difficultés
5. Énonciation des résolutions de difficultés

Tableau 33 : Entrées d’analyse du journal de bord

Grâce aux trois premières entrées, les précisions apportées sur les activités pouvaient nous informer des détails sur le « comment » les enseignantes les mettent en place ; ces informations accompagnées d’éléments sur les consignes (formulation concrète des consignes, modalités de transmission, etc.) pouvaient être de première importance pour comprendre les façons de faire

⁴⁵¹ Les autres éléments de la trame n’étant pas adaptés à l’étude de la réunion-échange.

spécifiques à chaque enseignante. Par les deux dernières entrées, les éventuelles informations sur des difficultés repérées pouvaient, quant à elles, nous renseigner sur leur nature et éventuellement sur leur résolution.

Dans un deuxième temps, les données ont fait que nous avons ajouté six nouvelles entrées :

- 1) Détail des étapes des activités (accès aux consignes précises)
- 2) Ressources utilisées (documents, tableau, ordinateur, etc.)
- 3) Modalités d'exposition aux consignes
- 4) Énonciation de représentations liées à la transmission de consignes
- 5) Référence à la réception des apprenants
- 6) Énonciation d'un agir désiré (toutes ces informations varient en fonction des enseignantes)

3.2.4. L'analyse des données issues des entretiens

En ce qui concerne l'étape 4, elle est à considérer comme le fruit des trois étapes précédentes. Elle est en ce sens, potentiellement porteuses de « d'indices de développement » (Brière-Guenon, 2017 : 52). De ce fait, l'étude des données articule la visée compréhensive des consignes à la visée développementale. L'étude des entretiens s'est alors effectuée par le biais des outils d'analyse suivants :

- la « matrice transversale d'analyse – visée compréhensive » (cf. tableau 26)
- la « matrice transversale d'analyse – visée développementale » (cf. tableau 27)
- la « trame d'analyse pour l'agir prospectif » (cf. tableaux 28 et 32)

Pour chaque étape, il s'est agi de procéder en deux temps. D'abord, par une analyse globale de contenus (en fonctions des outils susmentionnés) et ensuite une analyse précise guidée par les objectifs de chaque type d'entretien. Nous résumons ci-après, l'orientation de cette deuxième analyse (le contenu des tableaux qui suivent a été précisé au fur et à mesure des analyses).

Pour l'EAC, il s'agissait, d'une part, d'étudier les informations relatives aux consignes et à leur transmission et gestion (en dégager le grain d'analyse qu'en faisaient les enseignantes) :

Thèmes	Entrées analyse
Consignes	Description du rôle des consignes Qualification de la consigne Typologie de la consigne
Préparation	Description du travail en amont (planification)
Étapes de transmission	Énonciation Reformulation Verbalisation des objectifs (énonciation simple ou explicitation des raisons des activités) Explicitation des étapes (contextualisation situationnelle) Spécification des tâches et de leurs contenus Référence aux ressources

Rôle de l'enseignant	Guidage Traducteur de la consigne Implication ou retrait volontaire Fonction de reformulation Activité de repérage de l'activité de réception des apprenants
-----------------------------	--

Tableau 34 : Thèmes et entrées d'analyse « agir prescriptif »

D'autre part, il s'agissait d'étudier les informations relatives aux aspects multimodaux (Quelles en étaient les traces ? Quel impact de ces aspects sur la transmission de consignes ? Quelles évaluations de la gestuelle, de la posture corporelle ? Etc.), ce qui est recueilli dans le tableau suivant :

Thèmes	Entrées d'analyse
Les gestes	Gestes illustratifs Gestes de pointage
Le contact visuel	Le regard (centré sur l'apprenant) Le regard (centré sur les outils) Le regard (centré sur la transmission de consigne) Le regard (centré sur la réception de consigne)
La posture	Posture : assis ou debout Déplacement Position dans l'espace du bureau Position dans l'espace-classe (devant, au centre, au fond de la salle)
La voix	Voix d'enseignant Voix de transmission de consignes

Tableau 35 : Thèmes et entrées d'analyse « multimodalité »

La combinaison de ces différentes entrées et les informations satellites⁴⁵² dans lesquelles se manifestent ces éléments multimodaux sont autant de critères qui permettent d'approcher au plus près les conceptions et façons de faire de chaque enseignante (de leur propre agir prescriptif).

Les deux grilles précédentes sont à corrélérer et à mettre en dialogue avec les parties des verbalisations enseignantes qui contiennent des informations liées au genre et au style professionnels. Pour cela, l'analyse des engagements et désengagements discursifs vis-à-vis du genre ou du style ont été également des critères de notre étude :

- inscription dans le genre professionnel : adhésion à des façons de faire institutionnalisées ;
- description d'évènements qui marquent des changements dans l'agir prescriptif : par rapport au genre, par rapport à une pratique individuelle ;
- conceptualisation d'un agir singulier : revendication de cet agir, description et argumentation (pédagogique, éthique, etc.).

⁴⁵² Nous faisons référence ici au contenu des discours qui sont corrélés à ces entrées : il s'agit de voir le type d'informations qui circulent autour des aspects multimodaux. Par exemple, des discours évaluatifs sur ces aspects, des tissages entre un geste précis et une signification particulière, etc. Il s'agissait d'être attentifs au sens donné aux éléments multimodaux et de voir à quels thèmes les enseignantes les associent.

Lors de l'**ECOE**, tel que nous l'avons expliqué dans le chapitre 1⁴⁵³, les échanges entre chercheuse et enseignante s'organisent autour d'un déclencheur : des interprétations proposées par la chercheuse. Les différentes interprétations portent essentiellement sur des éléments saillants chez l'enseignante (façon de faire, difficulté, etc.). Pour étudier les données issues de cet entretien, nous avons agencé notre analyse autour d'entrées générales, notre grille, pour chaque enseignante, étant la suivante :

Entrées		Informations	
Retour sur interprétation	Validée ☐	Invalidée ☐	Nuancée, précisée ☐
Indexation des arguments	Liens avec d'autres expériences Savoir d'action (explication, explication) Valeurs éducatives Argumentation fondée sur corpus vidéo ou sur d'autres exemples Autres		
Ajout d'informations	Liens avec l'interprétation (cohérence avec le point énoncé dans l'interprétation, déviation volontaire, etc.) Nature et sens des informations (déclenchement de mise en réseau avec d'autres éléments du répertoire, autre caractéristique propre à l'enseignant, etc.)		

Tableau 36 : Entrées d'analyse ECOE

Cette grille permettait de valider, d'invalider ou de compléter⁴⁵⁴ des informations spécifiques à chaque enseignante. Les arguments apportés par les enseignantes permettent d'éclairer les raisons de telle ou telle façon de faire. L'étude des discours des ECOE est l'occasion de disposer d'éléments pour établir les portraits des enseignantes (objet de notre chapitre 4 de la partie III de cette recherche).

Enfin, l'**ECLO**, l'espace de parole où les enseignantes sont invitées à proposer leur retour sur la Démarche réflexive, est le lieu du recueil de leur évaluation et de leurs ressentis. Notre analyse s'est structurée autour d'indices généraux organisés autour des deux questions générales : celle qui porte sur un retour sur chacune des étapes de démarche et celle qui porte sur l'ensemble de la démarche.

Les indices généraux construits en amont étaient les suivants (ils ont été complétés en fonction des discours de chaque enseignante) :

- discours évaluatifs de la Démarche générale et des étapes,
- discours sur les effets, apports et intérêts perçus pour l'enseignante,
- discours sur l'appropriation du dispositif,
- discours sur les difficultés (nature des difficultés, étape qui leur a posé problème, etc.),

⁴⁵³ Voir chapitre 4, point 4.4.2. *L'entretien de co-explicitation.*

⁴⁵⁴ En fonction des interprétations proposées par la chercheuse, l'ECOE permet d'avoir le point de vue des enseignantes sur des particularités qui lui sont attribuées ; cela amène donc aussi bien des validations, des négations ou des compléments d'information.

- discours sur des changements explicités (repère d’une étape en particulier qui aurait agi en prise de conscience ou en déclencheur de changement).

Ce retour méta-réflexif est construit, entre autres, sur l’hypothèse selon laquelle l’ECLO permettrait d’avoir accès à des références précises à la Démarche réflexive et aux effets⁴⁵⁵ chez les enseignantes (en quelque sorte au résultat de leur participation à cette recherche). C’est la raison pour laquelle, l’étude des « discours sur » la démarche sont de première importance. Nous devons donc porter notre attention sur les modalités adoptées par les enseignantes pour se référer à la Démarche réflexive en tentant de répondre aux questions suivantes : est-ce que les étapes sont nommées ? Le cas échéant, s’agit-il d’un groupe nominal ou d’un pronom ? Quels effets sont mentionnés ? Sont-ils mis en relation avec une étape précise ? L’enseignante énonce-t-elle ou explicite-t-elle un changement ? Des critiques sont-elles émises ? Sur quoi portent-elles ? Toutes ces questions devaient nous permettre de poser, comprendre et synthétiser les propos des enseignantes dans ce retour réflexif qui met au premier plan :

- la Démarche réflexive : le protocole ;
- la démarche réflexive : les potentiels effets des processus réflexifs mis en œuvre durant leur participation à cette recherche.

3.3. L’agencement du travail d’analyse

Un dernier point nous semble important dans la compréhension de notre aménagement de l’étude des données et de notre processus d’analyse. Nous avons déjà énoncé l’engrenage de notre protocole de recherche. Celui-ci résulte en une séquentialité d’analyse spécifique :

- 1) Phase 1 : chaque étape est analysée une première fois dès qu’elle est réalisée.
- 2) Phase 2 : les trois premières étapes sont reprises et soumises à une mise en dialogue (dans une sorte de triangulation) avant d’effectuer l’étape des entretiens⁴⁵⁶.
- 3) Phase 3 : analyse des entretiens multiréférentiels.

Notre travail d’analyse final fait ainsi dialoguer les quatre étapes de la Démarche réflexive. Ce processus spécifique d’analyse peut être représenté comme suit :

Processus d’analyse séquentiel			
Phases	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Synthèse	Analyse de l’étape 1 Analyse de l’étape 2 Analyse de l’étape 3	Mise en dialogue des analyses de la phase 1	Analyse de l’étape 4

Tableau 37 : Articulation de l’analyse

⁴⁵⁵ Dans ces effets nous considérons aussi bien des résultats que des ressentis.

⁴⁵⁶ C’est ici par exemple que sont construites les interprétations de la chercheuse pour l’entretien de co-explication (ECLO).

Ce tableau synoptique offre un aperçu de notre analyse. Nous souhaitons préciser que notre analyse est aussi le fruit de nombreux allers-retours dans et entre les données, d'activités de mises en lien et en sens, et ce tout au long de la réalisation du travail d'analyse et ce, jusqu'à la mise en texte finale (nos parties III, IV et V).

Nous avons proposé dans ce chapitre notre appareillage analytique, d'un point de vue macro (au travers des matrices d'analyse) et d'un point de vue micro (pour chaque étape de la Démarche réflexive).

Synthèse du chapitre 6

L'étude des données

Dans ce chapitre nous avons exposé notre cadre d'analyse. Nous avons d'abord rappelé le mouvement régulier qu'effectue le chercheur entre les données, leur codage et l'élaboration progressive de l'analyse ; l'analyse de données étant considérée comme « une **entreprise continue et itérative** » (Miles et Huberman, 2003).

Pour l'étude des données, nous avons réalisé une **analyse du contenu** et nous avons également convoqué l'**analyse du discours**. Nous avons traité de la particularité de notre travail d'analyse (2.2.), c'est-à-dire le fait de prendre en compte deux fils conducteurs : d'une part l'**agir prescriptif** et d'autre part l'**activité réflexive** menée par les enseignantes. Cela nous a amenée à construire des outils d'analyse adaptés à ces deux pans de notre étude.

Nous avons construit une **première matrice transversale d'analyse** (3.1.) pour répondre à la visée compréhensive de l'agir prescriptif. En fonction de notre cadre théorique et de nos intentions de recherche, cette première matrice est structurée autour de trois entrées principales – conception de la consignes, transmission de la consigne, genre et style – qui à leur tour sont précisées en sous-entrées (éléments constitutifs de la consigne, représentations, étapes de transmission, etc.) ; pour chaque entrée, des indications du matériau sémiotique à étudier ont été spécifiées (reformulation, corps, voix, etc.).

Nous avons par ailleurs présenté la **deuxième matrice transversale d'analyse**, celle conçue pour guider l'étude des processus réflexifs. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur la catégorisation de Derobertmasure (2012) qui propose trois niveaux de réflexion possibles dans les discours réflexifs : niveau I (*dire ce qui est*), niveau II (*prendre du recul par rapport à ce qui est*), niveau III (*se tourner vers la suite*). Cette matrice permet d'appréhender les processus réflexifs présents dans les discours des enseignantes dans telle ou telle étape de la Démarche réflexive. Les deux matrices sont à considérer comme des balises générales d'étude des données.

Enfin, nous avons exposé l'aménagement a été fait pour adapter notre analyse à chaque étape (3.2.). Ainsi par exemple, pour l'analyse des entretiens, nous avons précisé le niveau III de réflexion en proposant une « **trame d'analyse pour l'agir prospectif** » qui permet de manier et de traiter plus précisément les informations qui touchent au développement professionnel des enseignantes. Nous avons également spécifié des entrées d'analyse pour l'étude des discours sur la multimodalité (3.2.4.).

L'ensemble des outils d'analyse que nous avons construits et grâce auxquels nous avons réalisé une étude qualitative des données, nous permet à présent de proposer le résultat de notre travail dans les trois parties qui suivent : l'agir prescriptif sous l'angle du **genre professionnel** (partie III), du **style professionnel** (partie IV) et du **développement professionnel** (partie V).

PARTIE III

L'agir prescriptif sous l'angle du genre professionnel

L'agir prescriptif se compose aussi bien de l'activité qui consiste à donner des consignes et à gérer leur éventuelles reformulations ou réajustements que de l'activité qui consiste à les penser et à les planifier. Dans cette troisième partie de notre travail, nous nous intéressons aux discours professionnels sur l'agir prescriptif produits par les trois enseignantes-informatrices : à leur discours en classe et à leur discours réflexif lors des différentes étapes de la démarche réflexive. De quel matériau discursif les discours de consignes sont-ils composés ? De quelles stratégies multimodales les enseignantes usent-elles dans leur transmission de consignes ?

Nous tentons d'apporter des réponses à ces questions en trois temps. Le chapitre 7 est axé sur l'agir prescriptif global : il nous renseigne sur une partie du genre professionnel, celui qui consiste à organiser cet agir en différentes étapes. Le chapitre 8 porte plus concrètement sur les modalités discursives à l'œuvre dans ce que nous appelons « l'instauration prescriptive » qui correspond aux premiers instants de l'activité de prescription et qui vise la captation attentionnelle des apprenants. Le chapitre 9 est consacré à la partie de l'activité qui permet à l'enseignant de transmettre plus précisément les contenus et les modalités des consignes et celle qui soutient l'encodage et le décodage des apprenants.

Chapitre 7

Les étapes de l'activité de prescription

« Les explications mutuelles, les échanges de pratiques, les prises de conscience collectives peuvent engendrer des sentiments d'appartenance à un groupe, une culture commune et un langage partagé par une communauté » (Donnay et Charlier, 2008 : 59).

L'analyse des données permet de dégager des savoirs communs sur l'activité de prescription. La réunion-échange (étape 2 de la démarche réflexive) est le lieu d'une forte interactivité entre les trois enseignantes où se co-construit progressivement un discours polyphonique qui fait ressortir des éléments du genre professionnel liés à l'activité de prescription pour cette micro-communauté d'enseignantes. L'activité 1 de la réunion-échange invitait les trois enseignantes à réfléchir sur les éléments qui entrent en jeu dans la passation de consigne. Ce qui était alors demandé par l'enquêtrice était de réaliser un remue-méninge sur ce sujet. La consigne donnée était d'une part, orientée vers la classe – contexte d'actualisation de l'activité de prescription – et se voulait, d'autre part un moyen de favoriser l'émergence de multiples paramètres liés à la passation de consignes.

Cependant, dans le vif de l'échange, les enseignantes ont fait des choix qui ont eu un impact sur les contenus produits et sur les mouvements discursifs de la réunion. Les enseignantes ont décidé spontanément et d'un commun accord de ne pas réaliser un remue-méninges tel que demandé mais une carte heuristique (cf. tableau 38 ci-après, voir échanges TP⁴⁵⁷14-18). Conséquemment, les discours produits sont non pas porteurs d'informations diverses et spontanées sur la passation de consignes⁴⁵⁸ (tel que prévu par le protocole) mais de discours qui s'inscrivent dans une démarche de structuration de la pensée et des idées⁴⁵⁹. En effet, construire une carte heuristique à plusieurs (la carte est présentée en figure 12) appelle des mouvements de négociation entre les participantes, aussi bien pour définir les entrées que pour les classer ou les relier. Dès lors, de la création de cette carte heuristique découle une structure spécifique du discours. D'abord, les enseignantes proposent et valident les entrées de leur carte heuristique pour les reprendre et les développer ensuite.

⁴⁵⁷ Nous utiliserons dans nos analyses TP pour « tour de parole ».

⁴⁵⁸ Nous utilisons ici le terme « passation » car c'est celui que l'enquêtrice a employé dans la consigne donnée aux enseignantes ; dans la suite de notre texte, nous utiliserons le terme « transmission » qui a semblé plus clair aux enseignantes et qui nous semble aujourd'hui être plus compréhensible que « passation ».

⁴⁵⁹ En effet, un remue-méninge ne censure aucune idée et ne demande pas, en principe, de structurer ou de mettre en lien les entrées produites. En revanche, une carte conceptuelle encourage plutôt une pensée convergente où les idées sont organisées autour du thème central et peuvent ensuite donner lieu à des réseaux de termes ou idées qui sont nécessairement organisés.

Dans ce chapitre, nous porterons notre attention aux éléments du genre professionnel qui émergent des discours entre les enseignantes, sur « ce qu’[elles] savent devoir faire » (Clot et Faïta, 2000 : 11). Dans le point 1, nous verrons comment se construit la représentation de l’activité de prescription dans les discours co-construits des enseignantes-participantes afin de mettre au jour dans le point 2, les différents foyers de préoccupation dans la planification de l’activité de prescription.

1. (Re)construction collective du genre professionnel

Lors de la réunion-échange (l’étape 2 de la Démarche réflexive), nous avons affaire dans un premier temps à la négociation du centre thématique de la carte heuristique (TP13-30) et des entrées qui vont la composer (TP31) :

TP	E	Interactions des enseignantes
13	C	la passation de consignes
14	N	on fait une carte heuristique ?
15	C	si tu veux
16	N	ouais ::: !
17	C	t’es d’accord avec une carte heuristique
18	A	oui ! je suis d’accord
19	C	OK donc qu’est-ce qu’on met au centre (elles ont une feuille blanche au centre)
20	N	ben ça va être passation de consignes
21	C	le le :: consigne
22	A	alors, le le le truc ! c’est que c’est PASSATION de consignes
23	N	hum !
24	A	c’est pas seulement consigne donc il faudrait marquer passation de consignes
25	N	oui mais :: avant la passation il y a bien une autre phase de, par exemple, dans l’élaboration de la consigne
26	C	ah ben on va le mettre autour (signale la feuille)
27	A	il y en a même plusieurs
28	C	euh :: c’est <u>le centre</u> !
29	N	<u>c’est le centre</u> d’accord
30	A	ouais hein ?
31	C	et du coup :: nous avons PRÉPARATION de la consigne
32	N	euh :: OUI il y a + <u>préparation</u> ::

Tableau 38 : Le début de la réunion-échange

Du point de vue du contenu, les interactions enseignantes s’organisent thématiquement comme suit :

1) Choix de la carte heuristique

Suite à la proposition de Nathalie (TP14), les enseignantes se mettent d’accord sur la création de la carte heuristique (TP14-18).

2) Choix du centre de la carte

Christelle, qui a pris en charge de dessiner et de compléter la carte, va faire office de guide. Au TP19, elle amorce une phrase qui va instantanément être secondée par Nathalie (TP20), le contenu thématique est alors parachevé par Ana en TP24 « *il faudrait marquer passation de consignes* ». La passation de consignes s'instaure alors comme le centre et de la carte (TP 28-30) et de leurs échanges.

3) Émergence de l'amont de la passation de consigne

Si la dimension émergente des consignes (celle qui a trait à ce qui se passe en cours) est la thématique visée par ce qui est initialement demandé par la chercheure, l'intervention de Nathalie au TP25 est très significative car elle vient mettre en lumière la dimension planificatrice (celle qui se passe en amont du cours) : « *oui mais :: avant la passation il y a bien une autre phase de, par exemple, dans l'élaboration de la consigne* ».

Cette dimension est, dans la suite du discours, soutenue et validée par ses collègues :

TP	E	Interactions des enseignantes
31	C	M : et du coup :: nous avons PREPARATION de la consigne
32	N	euh :: OUI il y a + préparation ::
33	C	Oui
34	A	il y a une phase anticipatoire c'est certain, c'est la préparation de la consigne
35	N	c'est d'ailleurs le plus gros morceau [...]

Tableau 39 : L'émergence de la dimension planificatrice

Christelle, qui au moment de sa prise de parole est en train d'écrire les constituants de la carte heuristique, reprend (TP31) le thème proposé par Nathalie en TP25 et apporte une dénomination précise pour l'étape d'élaboration (TP31) : la « *préparation de la consigne* ». Elle tente ainsi de valider cette dénomination ; en effet l'écriture sur la carte *acte* les différentes étapes qu'elles sont en train de co-définir. Les validations discursives se retrouvent en TP32 (Nathalie), en TP34 (par Ana). La précision argumentative de Nathalie au TP35 « *c'est d'ailleurs le plus gros morceau* » participe à la validation et réaffirme ses propos ; c'est effectivement elle qui avait émis la proposition de l'amont de la transmission de consigne au TP25.

Dans ces échanges portant sur la dimension planificatrice, le discours des enseignantes ne permet pas de préciser ou d'identifier les raisons de ce poids accordé à la préparation. Cependant, il semble que nous ayons ici affaire à une signification professionnelle partagée. Manifestement la planification des consignes semble être une composante difficilement séparable de la transmission. Certes la planification des consignes n'est pas temporellement concomitante à sa transmission car « lorsque le professeur entre dans la classe, son action est déjà commencée (préparation du cours, anticipation du scénario didactique, etc.) » (Cicurel, 2011a : 168) mais elle

est en dialogue avec le réel de la classe. Tel que nous l'avons signalé dans le chapitre 3 de la partie théorique, le travail prescriptif qui s'effectue en cours est guidé par cette préparation : elle guide les (ré)ajustements de l'enseignant.

Les échanges des enseignantes autour de la préparation de la consigne renvoient à un savoir partagé, à un univers de discours partagé et validé.

Dans un second temps, leurs échanges portent sur les entrées de la carte heuristique :

TP	E	Interactions des enseignantes
43	N	transmission ?
44	C	transmission de la consigne
45	N	transmission de la consigne
46	C	et réception de la consigne (elle note sur la feuille)
47	N	et réception de la consigne, c'est pas mal ça
48	C	c'est déjà pas mal, ça avance bien dis donc
49	N	je suis en forme
50	A	et après je pense qu'il y a même des réajustements ++++
51	N	Hum
52	C	on va faire des flèches après qui euh :: (elle fait des flèches sur la feuille)

Tableau 40 : Verbalisation des étapes-types lors de la réunion-échange

Ces échanges donnent lieu à la carte heuristique qui recueille les **étapes de la transmission de consignes** et qui guide le discours de nos trois enseignantes. Nous reproduisons ci-dessous la carte heuristique construite par les enseignantes et dessinée par Christelle :

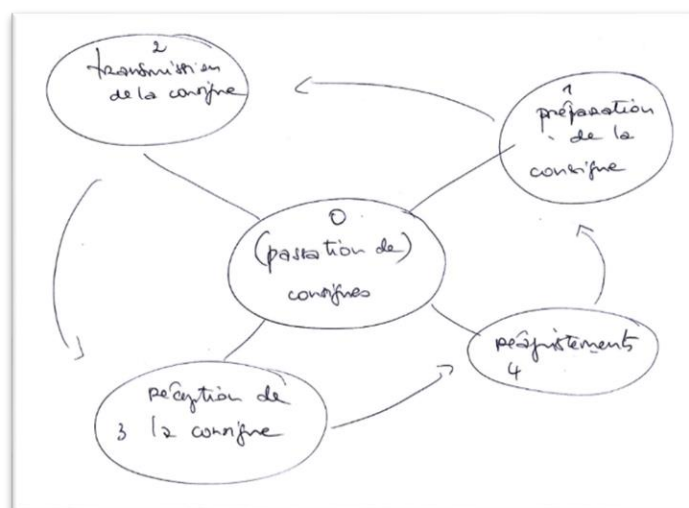


Figure 12: Carte heuristique produite par les trois enseignantes (réunion-échange)

Nous remarquons que la verbalisation de ces étapes s'organise de manière fluide, tour de parole après tour de parole (tableau 3). Successivement chaque enseignante ajoute une étape : Nathalie propose la transmission (TP43), Christelle la réception (TP46) et Ana les réajustements (TP50). Aussitôt énoncée, chaque étape est validée soit par la répétition de celle-ci par une collègue (TP

44, TP47) soit par une onomatopée d'acquiescement (« *hum* » au TP51). Se déploie ainsi une « voix collective », celle du genre professionnel qui s'accorde ici sur les étapes générales qui configurent l'agir prescriptif.

2. La planification et ses foyers de préoccupations

Nous venons de voir que la dimension planificatrice des consignes, en tant qu'étape initiale de l'activité prescriptive, s'invite dans le discours des enseignantes. L'analyse de contenus des interactions qui suivent la mise au jour de cette étape permet de dégager deux foyers de préoccupations majeurs et communs aux trois enseignantes.

2.1. Le faire attendu

TP	E	Interactions des enseignantes
119	C	dans la préparation de la consigne, je pense ce que ce qu'il faut c'est savoir ce qui euh
120	N	Objectifs
121	A	ben les objectifs que tu attends de tes étudiants/ enfin, ce que tu attends hum euh ::: que les étudiants avec
122	C	que tes étudiants
123	A	avec cet exercice, quels sont les objectifs ++ OUAIS

Tableau 41 : L'émergence des attendus

C'est au TP119 que Christelle ouvre l'échange sur ce qui compose le travail de planification de la consigne. Rappelons que dans un premier temps les enseignantes énoncent les étapes liées à la création et à la gestion de la consigne et que, dans un deuxième temps, elles vont revenir sur chaque étape pour soit les définir, soit les caractériser, soit les discuter en confrontant leur avis. Nous constatons d'abord un rythme interactionnel soutenu. En effet, l'imbrication discursive s'opère à travers une coopération qui se construit dynamiquement ; chaque tour de parole est complété dans ce qui fait une « **voix professionnelle collective** » (TP119-123). Cette voix collective s'accorde ensuite autour des attendus de la consigne en cinq tours de parole. Au TP120, Nathalie complète et subordonne la proposition principale de Christelle par les « *objectifs* ». Ana ajoute à la suite une précision sur ces objectifs : « *ce que tu attends [...] que les étudiants* » (TP121) et clôt finalement l'échange en statuant sur l'importance des objectifs comme attendu planificateur : « *avec cet exercice, quels sont les objectifs* » (TP123).

Le travail de planification de la consigne est défini par une réflexion sur les objectifs envisagés. Il s'agit ici de l'aspect téléologique qui guide la conception de la tâche didactique, cette dernière étant entendue comme « un ensemble de consignes qui définissent un but susceptible d'être atteint dans l'activité de classe, ainsi que les conditions concrètes d'atteinte de ce but et des actions à exécuter » (Dolz *et al.*, 2002 : 11). L'organisation orientée par les objectifs rejoint la réflexion que tout enseignant peut avoir lorsqu'il est amené à concevoir des consignes. Cela

illustre la réflexion contenue dans les questions de guidage proposées par Zakhartchouk (2016 :18) : « pourquoi je donne cette consigne ? Quel est mon objectif ? » (traitées dans le chapitre 3 de la partie théorique, p. 125).

La préoccupation didactique qui vise le faire attendu se retrouve également dans les extraits suivants, issus du questionnaire (question 2, série 3)⁴⁶⁰ :

Christelle, Q2 : Quand j'élabore une consigne, je la fais en m'interrogeant sur « **comment mes apprenants vont-ils arriver à la réponse que j'attends d'eux** ».

Nathalie, Q2 : Je me demande ce les apprenants doivent produire ou quelle compétence ils ont à mettre en œuvre et je fais en sorte **que la consigne les renseigne correctement sur le travail attendu**. Le but : que l'apprenant sache ce qu'il doit faire. Précautions : être claire, se mettre à la place de l'apprenant qui reçoit la consigne.

Pour les deux enseignantes, le faire attendu soutient leur agir prescriptif de planification ; nous sommes ici, tel que le souligne Rivière, « du côté du faire » (2006 : 64). Les deux enseignantes disent se mettre à la place des apprenants. Nathalie souligne que l'intelligibilité de la consigne par l'apprenant doit primer (« *que l'apprenant sache ce qu'il doit faire* »), ce qui passe par une attention portée sur le contenu de la consigne (cf. en gras dans l'extrait). Si le faire attendu guide la planification de l'enseignant, celui-ci est intrinsèquement lié et influencé par l'adaptation aux apprenants.

2.2. L'adaptation aux apprenants

Comme nous l'avons déjà signalé (partie théorique, chapitre 3), les « discours intermédiaires » que sont les consignes (Cicurel, 2002 : 148), entre l'activité et sa réalisation, sont des véhicules qui peuvent être facilitateurs ou source d'obstacles dans le décodage que doivent en faire les apprenants. Comment les destinataires des consignes apparaissent-ils dans les échanges entre nos trois enseignantes ? Quelles informations sur la relation entre les apprenants et les consignes les enseignantes proposent-elles ? En quoi et comment les enseignantes nous renseignent-elles sur les foyers de préoccupation ?

La séquence qui se déroule entre les tours de parole 125 et 148 et que nous reprenons ci-dessous nous permet d'étudier :

- la manière dont s'organisent les discours professionnels entre les trois enseignantes autour de la question de l'adaptation aux apprenants (l'ajustement),
- les thèmes qui en émergent et la manière dont ils se négocient.

⁴⁶⁰ Les questions posées dans le questionnaire sont : « Comment mets-tu en place une consigne que tu élabores toi-même ? Dans quel but la rédiges-tu ? Quelles précautions prends-tu ? Y a-t-il des spécificités liées aux consignes que tu crées sur MOODLE ? ».

Thème 1 : les acquis des apprenants		
125	A	ben dans la la dans la préparation des consignes il faut tenir compte des pré-requis des ::: des apprenants ++++ et dans leurs acquisitions antérieures
126	N	Hum
127	A	parce que tu peux pas dire par exemple euh :: COCHEZ si tu n'as jamais travaillé sur ce que veut dire cocher ou bien il faudra :: euh :: EXPLIQUER donc :: t'es obligé de de travailler sur les acquisitions antérieures ++ quand tu rédiges une consigne
128	N	ben un savoir scolaire a priori qui joue sur le sur le déroulement de X X
129	C	hum hum
130	A	après tu peux aussi euh dans la préparation de la consigne euh et ben la mettre par écrit ++ c'est une préparation + et essayer de la faire euh un :: pas trop longue ENFIN
131	N	tu penses ?
Thème 2 : Le profil d'apprentissage des apprenants		
132	A	penser à la fois aux gens qui sont synthétiques et aux gens qui sont analytiques et qui vont avoir une lecture de la consigne qui peut être complètement différente
133	N	oui c'est dans l'activité
134	A	hein ?
135	N	oui c'est dans l'activité que tu peux avoir une consigne
136	A	Oui
137	N	en plusieurs étapes
138	A	oui, tu peux avoir une consigne en plusieurs étapes
139	N	les consignes ça peut être une page
140	A	ouais
141	N	avec une grille d'évaluation en plus
142	A	ouais tout à fait

Tableau 42 : L'adaptation aux apprenants

Transversalement se tiennent, au sein de ces interactions, des discours enseignants sur l'adaptation aux apprenants. Nous observons deux temps thématiques : l'un se situe du TP125 au TP131 et a trait au bagage des apprenants, l'autre, du TP132 au TP142, porte sur les profils de ces derniers.

2.2.1. Le bagage des apprenants

Meirieu nous rappelle que « ce qui est déterminant dans un apprentissage est paradoxalement, le déjà-là, ou plus précisément, les points d'appuis auxquels, dans et par le sujet qui apprend, viennent s'articuler des savoirs et des savoir-faire nouveaux » (1995 : 129). Après avoir introduit le thème 1 en nommant des points d'appuis des apprenants (« *pré-requis* », « *acquisitions antérieures* », TP125), Ana l'illustre à travers l'exemple d'un verbe d'action utilisé dans une consigne et pouvant être source de difficulté pour les apprenants dans la réalisation de l'exercice (TP127). L'exemple concerne aussi bien la compétence linguistique – la compréhension lexicale – que le savoir-faire – ici l'action de cocher.

Ce « savoir scolaire » tel que le caractérise Nathalie au TP128, équivaut au bagage académique des apprenants. Ce bagage vient définir le rapport des apprenants aux consignes, lors de leur appropriation des consignes reçues, ce qui correspond à la compréhension de celles-ci et donc à leur actualisation. C'est ce que souligne Beckers lorsqu'elle expose que « les tâches prescrites par l'enseignant aux élèves et dont il attend certains effets, vont être redéfinies par chacun de ceux-ci en fonction de ce qu'il connaît de la matière visée et plus généralement de la culture scolaire qui entoure celle-ci » (2007 : 72). Se jouent dans ce « déjà-là » les facilités que supposent des types de tâches déjà réalisées par les apprenants.

Un exemple issu du questionnaire de Nathalie, nous permet de développer ce lien entre la consigne et le type de tâches. Nathalie, dans l'extrait qui suit, vient s'appuyer sur son expérience de formatrice de formateurs.

Nathalie, questionnaire (fin de série 3) : Il faut différencier la difficulté de la tâche demandée et la compréhension de la consigne. En formation d'enseignants, j'aborde les activités par paires. Je présente le principe, fais faire une activité par paires simples (niveau A1) puis j'invite les enseignants à créer une activité en spécifiant bien clairement, à l'écrit et à l'oral, vous créez une fiche pour un étudiant A et une fiche pour un étudiant B. Je n'ai quasiment jamais ces fiches A et B. **Ce qui est en cause n'est pas je crois la consigne mais le type d'activité à produire** auquel les enseignants ne sont pas habitués. En gros, on comprend bien une consigne quand on a déjà fait une activité du même type. **Si le type d'activité est nouveau, il y a un manque de savoir-faire** et la consigne est souvent difficile à exécuter.

La différence soulignée par Nathalie entre « *tâche demandée* » et « *compréhension de la consigne* » est révélatrice des types de difficultés auxquelles peuvent être confrontés les apprenants, que ceux-ci soient apprenants de FLE, stagiaire ou enseignants en formation initiale ou continue. L'enseignante souligne qu'une activité connue ou déjà réalisée aurait plus de probabilités d'être comprise et donc effectuée. Si cet ancrage n'existe pas, les apprenants peuvent avoir du mal à se représenter la tâche. Nathalie pointe cela en déclarant que le nœud est ici « *un manque de savoir-faire* ». L'enseignante précise alors que « *ce qui est en cause n'est pas [...] la consigne mais le type d'activité* ». Nous comprenons ici qu'une consigne, même si bien formulée, peut ne pas aboutir au faire attendu.

Les enseignantes ont mis en relief deux types de bagage apprenant : d'une part, les pré-requis linguistique pour la compréhension de la consigne et, d'autre part, la familiarité des apprenants avec le format de l'activité. Ce bagage est proche d'une autre composante qui participe de l'adaptation aux apprenants : le profil de ceux-ci.

2.2.2. Le profil des apprenants

Le thème du profil des apprenants (thème 2) apparaît en TP 132 (cf. Tableau 42). Il se précise entre les TP133 à 143 et s'explicite en TP144 (cf. tableau 4, ci-après). Ana souligne l'impact du profil sur la réception de la consigne par les apprenants : « *penser à la fois aux gens qui sont*

synthétiques et aux gens qui sont analytiques et qui vont avoir une lecture de la consigne qui peut être complètement différente » (TP132). L'enseignante soulève une difficulté commune au domaine de l'enseignement-apprentissage, la volonté de s'adapter au public et en même temps l'impossibilité de s'adapter à chaque apprenant. Ana pointe ce paradoxe en TP146 (voir ci-dessous) ; la locution adverbiale « *de toute façon* » qui initie son tour de parole met au jour le paradoxe soulevé tout en lui accordant une valeur de fait acté.

TP	E	Interactions des enseignantes
144	A	ouais mais je pense que ça dépend du profil de :: de l'apprenant
145	N	pas X X
146	A	<u>de toute façon</u> euh :: selon le profil de l'apprenant euh :: il y a des consignes qui vont leur correspondre euh :: et d'autres qui vont leur correspondre beaucoup moins
147	C	alors, est-ce qu'il faut adapter aux différents profils ? ++ non il faut faire une consigne qui puisse euh ::
148	A	ben je pense qu'il faut faire une consigne euh :: parce que tu peux pas en faire enfin, on pourrait pas en faire ben soixante-dix mille hein plusieurs consignes par/sur un même exercice POURQUOI PAS ? tu vois ? MOI je suis pas pourquoi pas ? pourquoi on ne ferait pas plusieurs exercices euh plusieurs consignes sur un même exercice ? euh :::: ce serait intéressant

Tableau 43 : Le profil de l'apprenant

Christelle formule alors une question pédagogique à valeur rhétorique : « *est-ce qu'il faut adapter aux différents profils ? ++ non* » (TP147) ; elle va ainsi dans le sens du paradoxe verbalisé par Ana (TP146). Il nous semble que le discours de Christelle devait mener à un développement de ce qu'elle considère devoir être fait (« *il faut faire une consigne qui puisse euh ::* ») mais l'intervention d'Ana coupe son discours (TP148). Ana, à son tour, initie un début d'explication (« *ben je pense qu'il faut faire une consigne euh::* ») qu'elle ne développera pas (TP148). Elle reprend au TP148 son opinion formulée au TP144 (« *parce que tu peux pas en faire enfin, on pourrait pas en faire ben soixante-dix mille hein plusieurs consignes par/sur un même exercice* ») mais elle amorce une hypothèse d'adaptation : « *POURQUOI PAS ? tu vois ? MOI je suis pas pourquoi pas ? pourquoi on ne ferait pas plusieurs exercices euh plusieurs consignes sur un même exercice ? euh :::: ce serait intéressant* » (TP 148).

Les deux « avortements discursifs » d'Ana et Christelle (TP147 et 148) nous amènent à repérer leur difficulté à exprimer comment elles pourraient prendre en compte l'hétérogénéité des profils-apprenants au travers de consignes adaptées⁴⁶¹. Sommes-nous ici face à une difficulté d'expression, à une prise de conscience de la difficulté d'adaptation aux divers profils de la classe ou encore face à une certaine stratégie pour ne pas perdre la face ? Néanmoins, dans l'hypothèse soumise par Ana (TP148), qui consisterait à proposer plusieurs consignes pour s'adapter aux différents profils, nous retrouvons une certaine réponse : l'impossibilité de s'adapter à tous les

⁴⁶¹ Nous pouvons considérer qu'il peut y avoir autant de profils que d'apprenants. Dans le cas de l'E/A du FLE, s'ajoutent les différentes cultures éducatives qui ont un impact certain sur l'appropriation des consignes.

profils présents. Le fait que ses collègues ne rebondissent pas sur son hypothèse peut s'interpréter comme une manifestation d'une adhésion à ladite impossibilité⁴⁶². Or, cela n'enlève pas l'existence d'un désir didactique latent (Cicurel, 2011) qui serait de pouvoir le faire.

Ces discours sur le paradoxe de l'adaptation des consignes aux profils des apprenants soulignent l'un des invariants de l'agir prescriptif : une conception des consignes basée sur une représentation. Plus précisément, tel que le souligne Ronveaux (2014, cité par Nicolas, 2019 : 93), l'enseignant s'appuie sur une image, sur une représentation, de « l'archi-élève » (*ibid.*) et de ce fait il ne peut répondre à une adaptation au cas par cas des individus composant le groupe (comme l'énonce Ana en TP146) mais c'est un des éléments de sa réalité professionnelle avec lequel il doit composer.

Bien que les acquis et les profils des apprenants ne puissent pas être considérés dans leur singularité, les enseignantes y semblent pourtant attentives lors de leur planification de consignes. Nathalie propose des alternatives pour s'adapter aux apprenants (cf. tableau 42, TP133, 135, 137, 139, 141). Ses propositions portent sur le fait de concevoir des activités divisées en différentes étapes et donc à travers différentes consignes de façon à offrir un parcours écrit qui puisse être plus accessible aux apprenants ; la grille d'évaluation dont elle parle renforce le caractère guidant pour l'apprenant qui a plus de chance de disposer de repères pour la réalisation des activités (TP141). Cette proposition se comprend mieux si nous considérons le style de cette enseignante qui, comme nous le verrons dans le chapitre 10, s'inscrit dans une démarche autonomisante qui vise à baliser le cheminement cognitivo-actionnel de l'apprenant.

⁴⁶² Cependant nous pouvons être dans la surinterprétation : les deux autres enseignantes peuvent aussi ne pas partager ce point de vue et ne pas vouloir, pour quelques raisons que ce soient, vouloir approfondir ce point.

Synthèse du chapitre 7

Une construction collective des prémisses de la transmission de consignes

La co-construction des échanges dans la réunion-échange donne à voir une partie du **genre professionnel** au sujet des consignes et de leur transmission par la mise au jour de « significations partagées » (Duchesne et Haegel, 2008 : 36). La parole qui circule est une « parole de co-action » (Borzeix et Fraenkel, 2005 : 33) qui se crée dans une forte dynamique discursive et qui se profile comme un lieu où s'exprime une « professionnalité collective » (Donnay et Charlier, 2008 : 59). En effet, les trois enseignantes s'accordent sur les étapes de la transmission de consignes : préparation, transmission, réception et réajustement.

La mise en avant de la **dimension planificatrice** (préparation) dans leurs discours professionnels peut s'envisager comme un révélateur : pour cette micro-communauté d'enseignantes, traiter des paramètres liés à l'activité de prescription ne peut se faire sans prendre en compte ce qui la précède, à savoir le travail de planification. C'est ainsi que nous pouvons considérer que se met en place une certaine mise en abîme d'une partie de l'agir prescriptif, de ce que dit et ce que fait un enseignant de langue en amont de la classe. Par ailleurs, les discours professionnels exposent des façons de faire ainsi que des foyers de préoccupations communs axés sur le faire attendu et sur une volonté, si difficile à mettre en œuvre, de s'adapter aux apprenants.

Chapitre 8

Les discours d'instauration prescriptive : la captation attentionnelle

« le professeur de langue [...] doit utiliser toutes les ressources gestuelles, articulatoires et prosodiques qui sont à sa disposition pour assurer une bonne communication avec les apprenants. Selon le type d'activité auxquelles il se livre et le type de discours qu'il produit, il se doit de varier son style de parole, en exagérant à des proportions bien supérieures à celles qui existent pour toute transmission de savoir en situation endolingue (Guimbretière, 2000) [...] Le discours métalinguistique de l'enseignant doit être suffisamment ritualisé dans ses contours intonatifs pour se détacher de la production linguistique et communicative » (Guimbretière, 2014 : 27).

Pour transmettre la consigne, l'enseignant utilise différentes stratégies discursives qui convoquent sa parole, son corps et sa voix. Dans cette activité enseignante, un motif commun est celui de capter l'attention des apprenants. À ce sujet, la **captation attentionnelle**⁴⁶³, celle qui se dessine dans les tous premiers instants, se présente comme une étape préparatoire à la transmission de consigne en elle-même⁴⁶⁴. Comment cette captation se décline-t-elle dans les discours des enseignantes ? Quels sont ces préliminaires de la transmission de consignes ? Quelle est leur nature ? Nous traitons dans ce chapitre de différentes stratégies qui ont comme objectif d'abord d'établir le contact (fonction phatique du langage) et ensuite d'installer le cadre communicationnel de la consigne.

1. Une organisation discursive

Les extraits que nous présentons dans le tableau suivant sont issus des cours de FLE observés et recueillent des discours produits par les enseignantes en amont de la transmission de consignes. Ces extraits nous permettent de voir comment se produisent effectivement les captations attentionnelles en situation de classe :

⁴⁶³ Voir partie I, chapitre 3, point 6.3.1 *L'usage d'un espace symbolique et signifiant*.

⁴⁶⁴ La partie discursive de l'activité de prescription qui contient les actions à accomplir, le faire attendu.

Christelle	Nathalie	Ana
ALORS on démarre comme d'habitude (extrait 1)	Bon ALORS <u>vous allez</u> (extrait 2)	ALLEZ , on se lève (extrait 1)
Alors on va répondre aux questions (extrait 5)	Bon ben très bien maintenant (extrait 5)	ALORS , on commence (extrait 6)
Alors on va juste (extrait 15)	Alors on y va (extrait 8)	Bon ALLEZ , on continue (extrait 11)
Alors on va le réécouter (extrait 24)	Alors MAINTENANT on va travailler (extrait 16)	Alors maintenant je vais vous demander (extrait 17)
Voilà, alors , je vais vous laisser quelques minutes pour [...] (extrait 25)	Alors , on va écouter (extrait 20)	Je vais vous demander de choisir (extrait 31)
OBSERVONS les phrases (extrait 33)	ALORS on va [...] (extrait 30)	Alors , on a le temps encore ? (extrait 35)

Tableau 44 : Stratégies discursives marquant le début d'une passation de consigne

Nous pouvons en dégager des stratégies discursives qui semblent communes aux trois enseignantes : une accroche spécifique et une introduction-type de consigne.

En ce qui concerne l'accroche, nous remarquons l'emploi de l'adverbe *alors* qui marque le point de départ d'une séquence de consignes. Cet adverbe est souvent prononcé avec une intonation forte, nous y reviendrons dans le point suivant. Une variante d'accroche est l'emploi de l'impératif « allez » (cf. extraits 1 et 11, Ana).

Nous pouvons définir ces accroches comme des « bornes attentionnelles » grâce auxquelles l'enseignant souhaite attirer l'attention des apprenants. Nous considérons donc qu'elles participent à « l'engagement praxéologique » (Filliettaz, 2002 : 84) des participants et favorisent leur enrôlement dans les tâches qui sont ensuite proposées :

« L'engagement praxéologique se caractérise par un principe de réciprocité qui stipule que les co-agents misent mutuellement sur une participation de leur partenaire et font converger leur attention sur un enjeu commun » (*ibid.*).

Nous constatons également que les structures qui suivent ces bornes attentionnelles contiennent, pour la plupart, une introduction-type de consigne. Celle-ci présente une structure discursive spécifique de type : *on + verbe d'action*. Le temps verbal est soit l'indicatif présent (« *alors ! on démarre* », « *ALORS, on se lève* ») soit le futur périphrastique (« *Alors on va répondre* », « *Alors on va le réécouter* »). Ces deux temps verbaux véhiculent une invitation à une action imminente. Cet ancrage dans l'action immédiate est qui plus est marqué par la combinaison de l'adverbe « alors » suivi de l'adverbe « maintenant » (cf. extrait 16, Nathalie et extrait 17, Ana). Ces différents usages discursifs agissent ainsi en embrayeurs de l'action.

D'un point de vue énonciatif, nous remarquons que les enseignantes peuvent :

- soit s'effacer discursivement, comme dans la formule qui convoque la deuxième personne du pluriel « *bon alors vous allez* » focalisant sur le rôle des apprenants ;

- soit marquer leur « rôle de prescriptrices » par l'emploi du pronom « je » à côté du pronom « vous » : « *Alors maintenant je vais vous demander* », extrait 17, Ana ; « *je vais vous demander de choisir* », extrait 31, Ana ; « *Voilà, alors, je vais vous laisser quelques minutes pour [...]* », extrait 25, Christelle ;
- soit s'inclure dans les actions à venir par l'emploi du pronom indéfini « on » ici utilisé en équivalent de « nous » (« *on démarre* », « *on va travailler* », « *on va écouter* », etc.). Dans ces usages, plus récurrents, le pronom « on » semble participer à « l'engagement praxéologique » (Filliettaz, *ibid.*) ;
- soit affaiblir l'enrôlement des apprenants par l'emploi d'un pronom « on » dans lequel la situation d'énonciation interdit de l'analyser comme un « nous » : en effet, « on se lève » est prononcé par Ana alors qu'elle est déjà debout et signale par sa gestuelle que ce sont les apprenants qui doivent se lever.

Dans tous les cas exposés, nous avons affaire à des épisodes discursifs significatifs qui engagent et préparent à l'engagement attentionnel dans le but d'agir. Si comme l'exprime Flahault (1978 : 58, cité par Vinatier, 2010 : 112) « il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et ne convoque l'interlocuteur à une place corrélatrice », les épisodes discursifs traités émanent d'un enseignant qui convoque des apprenants pour que se crée un climat et une communauté propices à l'action en interdépendance. L'enseignant dispose d'une information importante à transmettre, les apprenants dépendent de cette information pour pouvoir se mettre au travail.

2. Une prosodie spécifique

Moustapha-Sabeur et Aguilar-Rio soulignent que la voix peut être une ressource de l'enseignant pour « anticiper une action pédagogique » (2014 : 75). Dans les extraits recueillis dans le tableau 44 (plus haut), nous remarquons qu'une « focalisation intonative » (*ibid.* : 73) est à l'œuvre lors de l'énonciation des « bornes attentionnelles » que posent, à travers le discours, les enseignantes. Nous y constatons un usage prosodique qui consiste à accentuer les adverbes « *ALORS* » et « *MAINTENANT* » (extrait 1, Christelle ; extraits 2 et 30, Nathalie et extrait 6 Ana) et l'impératif « *ALLEZ* » (extraits 1 et 11, Ana). Ces trois mots prononcés de la sorte agissent en tant que « stratégie[s] prosodique[s] » (Guimbretière, 2000 : 299, citée par Moustapha-Sabeur et Aguilar-Rio, *ibid.* : 69) qui ont comme objectif d'attirer l'attention des apprenants.

La voix participe au besoin d'être vu et entendu de tous et remplit ainsi son rôle de captation attentionnelle. À ce sujet, Ana, qui réfléchit en EAC (extrait 23, ci-dessous) à la manière dont elle pourrait améliorer sa transmission de consignes, traite de la voix et de ses dimensions prosodiques :

Ana, EAC, extrait 23 : est-ce que les étudiants ils perçoivent à chaque fois **LA c'est un moment où elle donne une consigne, LA c'est un moment où elle parle** ++ je me dis aussi que c'est pas clair quand tu entends ça +++ (elle pose ses lunettes) [...] il y a plein de moyens pour montrer que quelque chose est important notamment mettons « attention » ça peut être en le disant en mettant un panneau attention en le disant, tu vois ou euh ::::ffff ça peut être en prenant une autre voix [...] il peut y avoir d'autres façons **OR je ne distingue pas ce qui SONT des consignes ++ D'AUTRES moments qui ne sont pas de moments de consignes, tu vois ?**

Ana constate et évalue l'action qu'elle vient de voir sur la vidéo. Elle a un regard réflexif critique sur le manque de délimitation de la consigne dans son discours (cf. texte en gras dans l'extrait). À ses yeux, les étudiants ne sont pas guidés car son discours s'enchaîne. Il lui semble que le débit intense qu'elle produit ne puisse fournir les repères nécessaires à la compréhension des apprenants (ou du moins les repères facilitant cette compréhension). Selon l'enseignante, font défaut des éléments qui pourraient « montrer que quelque chose est important » en l'occurrence : le moment de consigne. Changer la tonalité de sa voix pourrait être une façon de marquer un contraste « en prenant une autre voix ».

Le débit dense est souligné plus loin dans le même extrait : « *on a l'impression que qu'on est dans un ::: pas dans un 33 tours mais dans un ::: 78 tours et qu'il n'y a pas de MOMENTS où la consigne allait se poser clairement à l'oral* », et de répéter plus loin « *or on a l'impression que c'est un 78 tours, ça continue, ça continue, ça continue est-ce qu'on s'est posés dans la consigne, ben non !* ». Nous constatons que le commentaire fait ressortir un « désir didactique » (Cicurel, 2011, 2019) qui serait celui d'user d'un débit plus lent qui favoriserait une meilleure qualité de transmission de consigne.

Le recours à une prosodie spécifique est souligné par Moustapha-Sabeur et Aguilar-Rio, pour qui « la voix permet à l'enseignant de modifier l'attitude et le comportement de l'apprenant, de manière à le rendre plus sensible à un savoir » (*ibid.* : 73). Pour le cas des bornes attentionnelles qui précèdent le contenu de la consigne, une intonation spécifique ainsi qu'un débit ajusté semblent se définir comme des prérequis nécessaires à la transmission de la consigne.

3. Des pauses signifiantes

Dans le tableau suivant, nous avons recensé des discours⁴⁶⁵ qui portent sur l'annonce de la consigne et plus concrètement ceux qui ont trait à la captation attentionnelle par les pauses :

⁴⁶⁵ Discours tirés de l'EAC d'Ana (cf. extrait 23, corpus EAC Ana, tome 2, annexe 8, p.192). Ana vient de donner une consigne qui consiste à créer un dialogue en binôme, elle signale aux étudiants qu'ils doivent choisir une phrase de leur livre et préparer un texte ; ils auront à lire le texte devant leur camarade. En EAC, Ana se demande si elle a été claire et ponctue son discours de réflexions autour du besoin de faire des pauses.

- | |
|---|
| <p>a) Dire attention ! Voilà la consigne, STOP⁴⁶⁶ (S1)</p> <p>b) Attention « voici la consigne », stop et ils comprennent à chaque fois et à chaque fois qu'ils entendent voici la consigne ! ATTENTION voici la consigne ! Ils savent que là ; ils sont dans un moment de consigne (S4)</p> <p>c) J'annonce la consigne et que STOP (S2)</p> <p>d) Dire ATTENTION + attention ! VOILA la consigne ++ et l'annoncer à l'oral et faire un STOP (S3)</p> <p>e) ils verront bien, ils se rendront compte que le silence que le silence a une visée rôle pédagogique parce que + à chaque fois ben il y aura une minute de silence, après la consigne</p> |
|---|

Tableau 45 : L'annonce de la consigne et le rôle de la pause

L'enseignante envisage le début du moment de consigne organisé en plusieurs temps où le silence sert à capter l'attention des apprenants et à leur permettre de reconnaître ce moment. Ce silence est traduit par le terme « STOP » (extraits a, b, c, d). Ce type de pause, si nous reprenons la terminologie de Ferré (2004), correspond à une « pause de focalisation » (*ibid.*). Pour Ferré, les pauses de focalisation « sont utilisées pour mettre en relief un élément du discours [et] peuvent être glosées par "Attention, ce qui suit est important" » (*ibid.* : 2).

Ana, en fin de verbalisation de l'extrait 23 explicite le rôle de ce silence : « *Le silence a une visée [...] pédagogique* ». Cette visée pédagogique se verrait remplie si les apprenants réussissaient à la saisir et l'interpréter, ce que l'enseignante décline dans les formulations suivantes : b) « *et ils comprennent* », « *Ils savent [...] ils sont dans un moment de consigne* ».

La répétition de cette « **stratégie du silence**⁴⁶⁷ » se dessine comme une compétence à acquérir par les enseignants à travers l'exposition répétitive de ces moments de silence, par exemple « *ils verront bien, ils se rendront compte* » car l'objectif est bien que ce silence soit une sorte de stimulus ritualisé, ce que nous observons en b) « *stop, et ils comprennent* ». Les motifs pour lesquels elle considère que cette stratégie est potentiellement efficace sont soulignés ainsi : « *pour différencier les moments de consigne et les moments de non-consigne* ». Elle insiste ici sur le rôle de repérage – bénéfique aux apprenants – que permet la combinaison de l'annonce d'un moment de consigne et la pause qui y est associée.

Les pauses avant la transmission de consignes peuvent être, si conscientisation il y a, des **pauses intentionnelles et significatives**. Il nous semble qu'elles sont à considérer comme des stratégies favorables à la transmission de consignes et peuvent plus précisément être définies comme un des éléments constitutifs de l'agir prescriptif.

⁴⁶⁶ Tous les termes « stop » recensés dans ce tableau sont énoncés par l'enseignante.

⁴⁶⁷ Notre formulation.

Synthèse du chapitre 8

Des stratégies pour établir un climat propice à la transmission

La transmission de consignes demande de la part de l'enseignant, d'établir des conditions qui facilitent la « captation attentionnelle » des apprenants. Pour ce faire, l'enseignant peut puiser dans son « répertoire didactique » (Cicurel, 2002 ; Cadet, 2004, Bigot *et al.*, 2004 ; Cadet et Causa, 2005) des stratégies « gestuelles, articulatoires et prosodiques » (Guimbretière, 2014 : 27) à même d'attirer l'attention visuelle, sonore et cognitive des apprenants. Parmi elles, nous avons identifié dans les discours préliminaires de la consigne des « **bornes attentionnelles** » tel que des adverbes (alors, maintenant) et des phrases courtes (composées d'un sujet et d'un verbe d'action). Nous avons également souligné une stratégie prosodique qui se concrétise par une hausse du ton vocal. Celle-ci se veut être une façon de signaler aux apprenants qu'un moment de consigne arrive. Les pauses dans le discours enseignant remplissent également l'objectif de capter l'attention du groupe.

Ces différentes stratégies sont alors potentiellement significatives car elles permettent aux apprenants de transiter entre les différents événements didactiques (un moment de consigne versus un moment autre). Le discours de consignes, qui incite à l'action (Adam, 2001a), doit se rendre d'abord accessible **aux sens** (la vue, l'ouïe) de l'apprenant avant de rendre accessible **le sens** (l'action à effectuer et les informations nécessaires pour le faire).

Chapitre 9

La formalisation prescriptive : le vif de l'activité de prescription

« Les études interactionnelles, notamment dans leur orientation actionnelle, nous permettent de mettre en évidence les configurations multiples des actions et des discours. Les discours réflexifs professionnels permettent, eux, de focaliser sur un autre aspect de cette totalité : le processus de décision, le processus cognitif d'ajustement de l'activité et les formes d'écart par rapport à des représentations normées (et mises en discours) de l'activité enseignante » (Dominguez et Rivière, 2015 : 9).

Après avoir traité de l'instauration prescriptive, nous nous intéressons dans ce chapitre à ce qui la suit : la « formalisation prescriptive » (notre formulation). Celle-ci consiste à la transmission effective du contenu des consignes. Nous analyserons comment se mettent en œuvre les discours de formalisation prescriptive dans le contexte de la classe, dans le vif de l'activité de prescription. Dans un premier temps, nous aborderons la formalisation prescriptive d'un point de vue discursif en nous intéressant au caractère « monologal » de celle-ci et à ses implications.

Dans un deuxième temps, nous proposons de considérer « l'histoire interactionnelle » (Bigot, 2002) comme un facteur ayant une incidence sur le type de formalisation prescriptive.

Nous préciserons, dans un troisième temps, les contours de la formalisation prescriptive du point de vue des ajustements que peuvent réaliser les enseignantes dans le vif de la classe. Pour ce faire, nous traiterons d'abord de différents types d'ajustements qui ont trait à des changements de modalités de travail, de support et d'organisation et ensuite, plus précisément, des reformulations qui consistent à dire autrement une même consigne.

1. Un discours de guidage « monologal »

Le discours de consignes est un discours qui est rattaché à l'enseignant : il lui revient de le délivrer. Ce rôle s'incarne dans un discours qui, au vu des données, peut être caractérisé de « monologal ». Bien que le discours de consignes ne puisse s'extraire de son contexte et de ses récepteurs, il marque une certaine *pause interactionnelle* : l'enseignant, à ce moment-là, monopolise la parole et les apprenants, en principe, se mettent en position d'écoute. Une certaine tranche de silence imposé aux apprenants fait partie de ce discours de consignes. L'aspect monologal se traduit par

l'absence ou la faible présence de tours de parole. Cette caractéristique rejoint ce que Vion nomme « interaction sans structure d'échange⁴⁶⁸ » (2000 : 123).

Nous proposons ci-dessous, quelques extraits de discours de consignes énoncés par Christelle dans les cours que nous avons filmés :

Extraits	Transcription des discours de consignes
4	Voilà j'ai fermé les outils DONC, là, comme d'habitude <u>vous n'ouvrez pas votre livre</u> on va + écouter + regarder +++ la VIDEO
5	Alors on va répondre aux questions générales <u>vous n'avez toujours pas besoin du livre</u>
6	alors on va regarder à nouveau et on va essayer de repérer des CHIFFRES dedans ouais qui auraient son importance <u>DONC je vais repasser la vidéo puis je vais arrêter + pour que vous ayez le temps</u>
15	Alors on va juste euh :: oui là c'est bon on va la regarder ce matin et je vous donnerai un travail à faire dessus pour mercredi oui ? parce que on va en profiter pour utiliser justement l'hypothèse oui ? et vous aller voir que cette euh chanson en fait c'est un clip vidéo et à chaque/vous allez avoir des images successives image une image et cette chanson s'appelle l'EFFET papillon butterfly effect et c'est quand vous faites quelque chose il y a une conséquence vous faites ça et donc il y a ça dans le monde et on verra + en utilisant SI ++ on va transformer si on fait ça il y a ça d'accord si on ne faisait pas ça il n'y aurait pas ça + ça va nous permettre d'utiliser le conditionnel
17	Un autre document ? AUDIO (> 6)

Tableau 46 : Discours de consignes *in vivo* de Christelle

Ces extraits portent tous sur des activités de compréhension orale. Les discours mettent au jour l'action à faire, celle-ci étant exprimée soit par une consigne courte (extraits 4, 5, 6 et 17) ou une consigne longue (extrait 17) et ce, en fonction de l'objectif que se donne l'enseignante. Pour chaque extrait, l'enseignante réalise une **prise de parole en continu**, ou « discours monologal », qui traite :

- des informations précises sur l'action à faire (en gras dans les extraits ci-dessus) ;
- des modalités d'action (soulignés dans les extraits).

En outre, la formalisation prescriptive appelle chez les participants différents rôles. Par exemple, dans les extraits cités, l'enseignante active le rôle de prescriptrice : celui qui lui est assigné par le contrat didactique. Quant aux apprenants, ils activent leur rôle de récepteurs qui les amène d'une certaine façon à *respecter* et à ne pas interrompre l'activité discursive de l'enseignant.

Nous constatons que, même dans l'extrait 15 où l'enseignante s'adresse directement aux apprenants par des interrogations (« *oui ?* »), il n'est pas attendu qu'ils répondent, leur tâche est d'écouter. Ce respect des rôles est associé à un savoir partagé sur le moment de consignes – caractérisé par une prise de parole en continu de l'enseignant – qui fait que cette « interaction

⁴⁶⁸ À l'instant t où une consigne est donnée le discours qui circule est un discours unilatéral au sens des « interactions sans structure d'échange ». Nous suivons l'auteur qui précise qu'avec « la notion de dialogisme [...] toute production linguistique, aussi personnalisée et unilatérale qu'elle puisse paraître, doit être considérée comme un matériau interactif » (Vion, 2000 : 123).

sans structure d'échange » (Vion, *ibid.*) puisse se lire comme un cadre de participation implicite, la production chez l'un, la réception chez l'autre⁴⁶⁹.

Bien que la formalisation prescriptive soit un discours « monologal », elle se réalise tout de même dans un registre dialogal. Nous remarquons que la production de ce discours s'ancre dans l'ici et maintenant de la classe à travers la « prise de vue » que les enseignantes effectuent sur leur groupe. C'est en effet cette capacité, cette « acuité visuelle », qui peut faire en sorte que le discours de consigne s'actualise en direct : il est produit – par l'enseignant – en prise avec ce qui se déroule du côté des apprenants. Par exemple, dans les extraits 4 et 5, nous pouvons distinguer les informations ajoutées à la consigne de Christelle : « *vous n'ouvrez pas votre livre* » (extrait 4) et « *vous n'avez toujours pas besoin du livre* » (extrait 5). Si nous prenons en compte ce que dit et fait Christelle dans son cours au moment de la précision apportée dans l'extrait 4, nous pouvons observer que :

1) D'abord, elle énonce une information liée à sa propre activité « *voilà j'ai fermé les outils* » : elle travaille avec le tableau numérique, elle ferme les outils ouverts pour n'avoir à l'écran que la vidéo qui va être visionnée par le groupe.

2) Ensuite, elle dit « *DONC, là, comme d'habitude vous n'ouvrez pas votre livre* » : cette information est donnée à l'intersection de deux actions. La première est celle qui correspond à la captation attentionnelle discursive « *DONC là* », la deuxième consiste en un regard rapide sur les apprenants du premier rang, ce qui lui permet de constater que deux étudiantes sont en train de chercher dans leur livre. C'est ce constat rapide qui la mène à ajouter dans sa consigne « *vous n'ouvrez pas votre livre* », ce qui correspond à une information qui est censée être connue des apprenants (« *comme d'habitude* ») mais non respectée à cet instant T.

Nous pourrions nous demander pourquoi Christelle va répéter cette information dans la consigne de l'extrait 5 (« *vous n'avez toujours pas besoin du livre* »). Prendre en compte la verbalisation que fait l'enseignante en EAC sur cet extrait permet d'expliquer son choix et appuie la compétence professionnelle qui consiste à adapter le discours de consignes en fonction du réel de la classe. Sa verbalisation sur l'extrait commence par « *Donc là il y en avait une qui n'avait pas compris la consigne par rapport au livre, elle est arrivée/c'est celle qui est arrivée en retard, qui a ouvert son livre* ». Christelle nous renseigne sur les raisons du rappel de consigne. Nous comprenons ainsi

⁴⁶⁹ Ces rôles déterminés par le contrat didactique, généralement implicite, tiennent entre autres, au « principe de pertinence » (Charaudeau, 1993) qui exige « d'une part que l'interlocuteur puisse supposer que le locuteur ait une intention de parole qui donnera à l'acte sa raison d'être et d'autre part que ceux-ci aient en commun un minimum de données qui constituent cet acte (savoirs partagés) » (*ibid.* : 3).

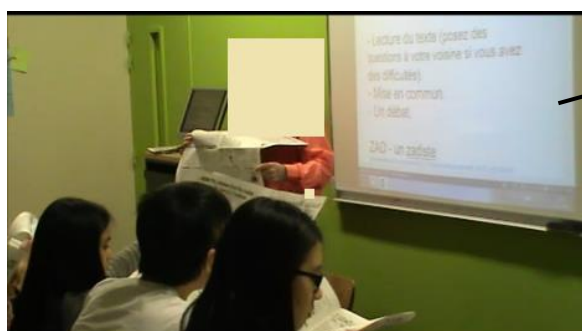
que l'énonciation de la consigne se fonde sur la logique suivante : elle sait que l'étudiante est arrivée en retard et n'a donc pas eu accès à l'information avant.

Il s'agit dans ce cas d'une consigne adressée à une personne en particulier, cependant l'enseignante énonce cette consigne comme une information générale à travers un « vous » qui englobe la totalité de la classe. Nous pouvons supposer qu'il s'agit ici d'une stratégie pour ne pas stigmatiser cette étudiante.

Le discours de consigne comme discours monologal se fonde sur l'objectif de fournir les informations nécessaires qui suffisent à la réalisation des consignes énoncées. Dans l'exemple de Christelle (ci-dessus), la consigne est uniquement de nature orale.

L'utilisation simultanée de supports au moment du discours de consigne a un impact sur la manière de le tenir et sur son contenu, c'est ce que nous observons dans l'exemple suivant (issu du cours de langue de Nathalie) ; dans le tableau 47, nous proposons à gauche la transcription de la consigne (dont le contenu a été découpé⁴⁷⁰ pour pouvoir le commenter), au centre les actions multimodales de l'enseignante et à droite nous nommons ces étapes que nous commentons après le tableau. Pour comprendre la structure de ce discours monologal de consignes, il nous faut renseigner deux éléments contextuels :

- l'enseignante affiche au tableau la consigne (voir la figure 13 et la transcription de la consigne dans l'encadré à droite) ;
- l'activité demandée est une activité de lecture d'un texte, ce texte se trouve dans un journal, chaque apprenant dispose d'un journal papier.



- Lecture du texte (posez des questions à votre voisine si vous avez des difficultés)
- Mise en commun
- Un débat

ZAD – un zadiste

Reproduction du contenu du tableau

Figure 13 : Transmission de consigne de Nathalie

⁴⁷⁰ Ce découpage est signalé par l'emploi des lettres **a), b), c)**, etc.

Contenu de la consigne	Actions multimodales	Étapes
a) <i>vous allez aller voir l'article "Dans ma bulle"</i>	Elle va sur son ordinateur, affiche la consigne	Annonce de l'action principale
b) <i>qui est + dans la page centrale (elle ouvre le journal aussi) qui est + ici ! en bas ++ là</i>	Elle ouvre son journal, pointe le lieu où se trouve le texte, elle garde cette posture quelques secondes	Guidage dans le document
c) <i>on essaye de travailler encore une fois sur les sur arguments XX X tous les arguments et puis on va travailler à l'oral essentiellement euh</i>	Devant le tableau	Explicitation des objectifs
d) <i>vous allez lire le texte</i>	Elle regarde et pointe le lieu où se trouve cette information (Lecture du texte)	Énonciation tronquée des étapes suivantes
e) <i>si vous ne comprenez pas le texte vous posez des questions à votre voisine</i>	Elle pointe au tableau	Précision sur les modalités de travail
f) <i>on fera on relèvera les idées ++ et puis :: on fera ensuite un débat</i>	Regard sur le tableau qui passe à regard sur les apprenants	Énonciation des étapes suivantes
g) <i>+ euh vous aurez un petit problème de compréhension avec un mot particulier qui est « zadiste » (elle se tourne vers l'ordinateur de la salle et tape sur internet) c'est ça, dans le dernier paragraphe « zadiste » c'est un mot nouveau qui est apparu il n'y a pas très longtemps +++ (elle projette l'extrait du journal Le Monde) donc dans Le Monde on parle de Zad [...] les ZAD se sont les zones à défendre, ici, on a zadiste, un zadiste à l'entrée de la zone à défendre à l'entrée de la forêt de XX c'est ce dont parle l'article donc les :: zadistes se sont des personnes des Français qui vont sur des endroits où on veut construire quelque chose et qui ne veulent PAS qu'on construise quelque chose +++ A1 : X XX N : comme les verts oui comme les verts ici ils parlent des zones à défendre de Notre-Dame des Landes ++ c'est quoi ? A2 : à Toulouse N : À Toulouse ? non c'est au nord de Nantes au nord de Nantes à l'aéroport, ils veulent construire un aéroport au nord de Nantes et il y a des personnes qui ne sont pas d'accord qui empêchent la construction.</i>	Elle cherche dans son journal. Elle trouve et lit quelques mots, pose le journal pour se diriger à l'ordinateur et montrer un texte	Anticipation d'un problème de lexique

Tableau 47 : Articulation du discours de consigne de Nathalie

À travers ce discours de consigne, Nathalie expose successivement des informations de guidage matériel (en **b**), de guidage actionnel (sur les activités à faire en **a**, **c** et **f** et sur les modalités en **e**) et de guidage lexical (en **g**). Nous observons que son discours de consigne entre **a** et **e** est de nature monologique et qu'une intervention de la part d'un apprenant a lieu (ligne 9, après « *ils ne veulent PAS qu'on construise quelque chose* »). Il s'avère que, pendant la partie du discours

enseignant qui porte sur le *quoi* et le *comment*, les apprenants écoutent, regardent et n'interagissent pas verbalement. Le contrat de parole implicite à la formalisation prescriptive est respecté par les uns et les autres. Cependant, lorsque le discours de consigne bascule dans une anticipation d'un soutien lexical dans lequel l'enseignante s'attèle à donner les explications nécessaires à la compréhension du mot (g), **l'espace discursif redevient potentiellement participatif** et c'est précisément à ce moment qu'intervient la prise de parole de l'apprenant. Nathalie réagit et valide l'intervention de l'apprenant (A1) et, dans la suite de son discours, s'adresse à l'auditoire pour continuer le travail d'explication.

Cet exemple illustre le fait qu'un certain noyau discursif caractérise le discours de consigne. Ce noyau est composé d'une force illocutoire principale – faire agir – et se caractérise par un contenu informationnel précis, principalement sur les activités à réaliser et les modalités de travail. En principe, la participation de l'auditoire est momentanément mise en suspens.

Après avoir traité de l'aspect « monologal » du discours de formalisation prescriptive, nous allons voir à présent l'impact de l'histoire interactionnelle dans les différents discours prescriptifs que produisent les enseignantes en cours.

2. Impact de l'histoire interactionnelle dans les discours prescriptifs

L'étude de notre corpus d'entretiens, notamment celui des EAC et des ECOE, nous a permis de relever des indices qui révèlent de « l'histoire interactionnelle » de la classe (Bigot, 2002). Cette information, généralement peu accessible à l'observateur, contribue à l'intelligibilité des discours produits. Comme le signale Bigot,

« Dans la classe de langue, enseignants et apprenants se réfèrent continuellement à un co-texte qui dépasse largement les discours produits pendant le cours. En effet, les participants ont un passé interactionnel commun sur lequel ils s'appuient pour mener à bien les interactions en cours » (*ibid* : 151).

Pour ce qui est de l'activité de prescription, il en est de même, le passé des activités ou des modalités de travail déjà effectuées, sous-tend des façons de faire de l'enseignant envers son groupe d'apprenants.

Transcription de la consigne donnée en cours	Transcription de la verbalisation sur la consigne donnée (en EAC)
Extrait 4, Christelle	
Extrait 4 : Voilà j'ai fermé les outils DONC, là, comme d'habitude vous n'ouvrez pas votre livre (regard rapide sur les apprenants du premier rang, elle prépare le lancement de la vidéo) on va + écouter + regarder +++ la VIDÉO	<i>Ben voilà, j'ai donné la consigne je ::: par contre, je ne :: M'ASSURE PAS qu'elle a été euh comprise ++ bon là, on est aussi :: dans l'habitude, c'est pas le premier cours, dans les premiers cours euh, je :: je j'insiste d'avantage sur euh euh vous écoutez vous ne devez pas euh/ là je le rappelle simplement, pour moi c'est un rappel, mais je ne m'assure pas qu'ils ont effectivement que le message est passé/ pour moi il est passé (rires)</i>

Extrait 17, Christelle	
Extrait 17 : Un autre document ? AUDIO	<i>Là, je leur ai rien dit (rires) on fait un autre document maintenant, ils doivent savoir QUE comme j'ai dit le mot magique AUDIO, ils doivent ÉCOUTER (rires)</i>
Extrait 23, Christelle	
Extrait 23 : (elle est debout) et :: pourquoi c'est un problème ? est-ce que vous avez compris ? (elle regarde toute la classe) ça je pense que vous pouvez comprendre (retourne ordinateur) on va revenir un peu en arrière	<i>Donc, on va revenir un peu en arrière, ça veut dire qu'on va réécouter, ça, c'est clair, tout le monde comprend (rires) pas plus :: la consigne n'est pas :: est pas détaillée mais c'est hum :: ++ c'est :: c'est une habitude qu'on qu'on a en fait +++ c'est au bout de :: je sais plus combien combien <u>de deux mois de cours</u>, c'était à peu près ça, donc il y a des habitudes qu'on a prises en cours et quand ils me voient me déplacer je pense qu'ils je pense qu'ils savent que je vais vers l'ordinateur et que du coup je vais rapidement appuyer sur le bouton qui va réenclencher l'enregistrement donc euh l'attention se reporte sur le document donc il n'y a pas besoin donc, je pense que ça suffit, qu'il n'y a pas besoin d'être plus :: détaillé dans la consigne.</i>

Tableau 48 : Informations liées à l'histoire interactionnelle de Christelle et son groupe d'apprenants

Nous pouvons voir dans les verbalisations de Christelle que des informations relatives au « déjà-là » viennent étayer ses façons de transmettre la consigne. Dans l'**extrait 4**, si elle ne donne pas plus d'informations ou si, comme elle le dit, elle ne s'assure pas qu'elle ait été comprise, c'est parce que, le cours en question se déroule plus de deux mois après le début du semestre : « *on est aussi dans l'habitude, c'est pas le premier cours [...] pour moi c'est un rappel* ». Les référents du mot « rappel » sont, d'une part, l'activité d'écoute que doivent réaliser les apprenants (« *vous écoutez* ») et, d'autre part, le non-usage du livre lors d'une première écoute. Cette deuxième information est tronquée : « *dans les premiers cours euh, je :: je j'insiste davantage sur euh euh vous écoutez vous ne devez pas euh/ là* ». Nous pouvons supposer que dans les premiers cours, elle développe plus spécifiquement les modalités de travail. La verbalisation de l'**extrait 23** va dans ce sens, Christelle y souligne l'ancrage dans un passé commun, dans une « histoire interactionnelle » commune : « *c'est :: une habitude qu'on qu'on a en fait [...] il y a des habitudes qu'on a prises en cours* ». D'un point de vue discursif, nous remarquons l'emploi qu'elle fait du pronom personnel sujet « on » qui englobe et insiste sur ce caractère partagé de leur vécu (en tant que groupe composé de l'enseignante et des apprenants). Christelle souligne également cela en rappelant les « deux mois » de cours écoulés (souligné dans le tableau). Le résultat de cette histoire commune se traduit par des consignes moins détaillées car suffisantes (« *donc il n'y a pas besoin donc, je pense que ça suffit, qu'il n'y a pas besoin d'être plus :: détaillé dans la consigne* »). Ce caractère synthétique des consignes qui portent sur des exercices de compréhension orale est également l'objet de l'extrait 17. La consigne donnée est courte, structurée en deux parties (un syntagme

nominal et un substantif) : « *un autre document ? AUDIO* ». Cette composition se suffit à elle-même : « *ils doivent savoir QUE comme j'ai dit le mot magique AUDIO, ils doivent écouter* ». Dans ce cas, l'effet perlocutoire semble réussi ; l'efficacité du terme « AUDIO », ici caractérisé par l'adjectif « magique », est soulignée plus tard par Christelle à deux reprises. La première occurrence apparaît dans sa verbalisation sur l'extrait 29⁴⁷¹ lorsqu'elle déclare : « *et j'ai dit le mot magique pause comme je dis le mot magique audio (rires) je dis même pas, nous allons faire une pause (rires) et ça déclenche une réaction, c'est merveilleux, ça marche (rires)* ». Elle remet ici l'accent sur la valeur perlocutoire de son acte locutoire minimal (« audio ») en le comparant à l'annonce d'une pause dans une séance. La deuxième occurrence se trouve dans l'ECOE⁴⁷² et s'articule ainsi :

Extrait ECOE, Christelle	
C :	effectivement la consigne EST euh ::: +++ qu'est-ce que j'ai dit à un moment ? audio ?
E :	oui
C :	audio ! ça veut dire euh ça veut dire on va écouter
E :	hum
C :	alors euh il y a un CODE (a) , je pense que c'est un code qui est passé entre nous quoi et
E :	et ça marche
C :	et ça MARCHE donc euh il n'y a pas besoin d'expliquer mais là on est pas en début de semestre effectivement, euh ::: je réfléchis je réfléchis est-ce que/OUI il y a des consignes que je détaille plus que ça, quand on fait pour la première fois un exercice, ça c'est un exercice qu'on va faire, qu'on a déjà fait (b) , qu'on va refaire, ce genre d'exercice, on fait une compréhension mais qui n'a pas/qui n'est pas noté, pour laquelle il n'y a pas un questionnaire, c'est juste ECOUTEZ en fait euh euh euh ::: ça changerait pas ! que je sois devant +++ que j'aie magnéto à la main +++ je pense pas que :: euh :: le geste (c) de toute manière accompagne aussi donc si j'avais un magnéto, j'appuierais sur le bouton, là, je me vois retourner à l'ordinateur et ils savent (b et c) que je vais appuyer sur enclencher , quand le tableau fonctionne je le fais directement du/je suis devant le tableau, je le FAIS en appuyant sur le tableau puisqu'il est tactile euh je le dis pas/ma voix effectivement est différente de toutes manières j'ai pas envie de convaincre non plus ni de :: voilà (rires) c'est un robot qui dit hop on écoute ! (ton humoristique)

Tableau 49 : Valeur perlocutoire d'un acte locutoire minimal

Il est intéressant de voir que Christelle a gardé en mémoire l'exemple du mot « audio ». Ainsi, lors de l'ECOE (extrait ci-dessus) elle va reconvoquer et apporter des précisions sur cet exemple. Nous pouvons relever trois raisons sous-jacentes aux choix de l'enseignante :

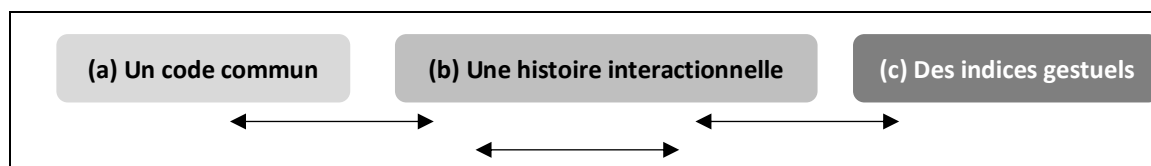


Figure 14 : Sous-basements de l'acte locutoire minimal « audio »

⁴⁷¹ Le lecteur se référera ici à l'extrait 29, dans le tome 2, annexe 8 (l'extrait est tramé en gris foncé, page 127).

⁴⁷² Il s'agit du discours de Christelle en réaction à l'interprétation que nous lui soumettions à ce moment. Celle-ci portait sur la voix. Christelle fait allusion en fin de réaction à l'épisode de l'EAC lors duquel elle avait commenté l'usage du mot « audio » (extrait 2 de l'EAC). Voir tome 2, annexe 8.

D'abord, Christelle déclare qu'il existe un « code » **(a)** : « *il y a un **CODE**, je pense que c'est un code qui est passé entre nous* ». Cette affirmation met en avant, d'une part, le bagage commun existant et, d'autre part, que l'utilisation du terme « audio » est connue de tous et validée par tous. L'installation de ce « code » s'appuie sur « l'histoire interactionnelle » vécue, ce qui se lit dans les déclarations suivantes de Christelle :

- « *audio ! ça veut dire euh ça veut dire on va écouter [...] et ça marche* » : elle relève ici la validité du code (du mot utilisé) ;
- « *c'est un exercice qu'on a déjà fait* » : c'est parce que l'activité est déjà connue **(b)** que le terme déclencheur est efficace car il permet une entrée immédiate dans l'action ;
- « *je pense pas que :: euh :: le geste de toute manière accompagne aussi donc si j'avais un magnéto, j'appuierais sur le bouton, là, je me vois retourner à l'ordinateur et ils savent que je vais appuyer sur enclencher, quand le tableau fonctionne je le fais directement du/je suis devant le tableau, je le FAIS en appuyant sur le tableau puisqu'il est tactile euh je le dis pas* » : dans ce passage, Christelle met en avant l'accompagnement corporel **(c)** qu'elle réalise lorsque le mot « audio » est prononcé. Son déplacement est un **indice visuel** qui soutient l'action qui va être menée : pour elle, déclencher le matériel (lancer la vidéo), pour les apprenants, écouter. Dans le dernier segment, « *je le dis pas* », Christelle semble vouloir dire qu'elle pourrait même omettre le mot et que le geste pourrait suffire. Le recours à l'acte locutoire minimal « audio », qui apparaît comme efficace, s'explique par la combinaison de ces trois informations : un code commun et validé, une histoire interactionnelle et des indices gestuels déjà ritualisés.

Nous retrouvons dans les verbalisations en EAC de Nathalie, de nombreuses références à des liens entre consignes et « histoire interactionnelle ». Nous les abordons essentiellement dans le chapitre 10 (dans le point 1.2.) car elles contribuent à comprendre l'agir professoral de l'enseignante essentiellement pensé et construit selon le principe de l'autonomisation. Nous proposons cependant ci-dessous, l'extrait 22 qui nous renseigne sur des consignes organisationnelles tues :

Transcription de la consigne donnée en cours	Transcription de la verbalisation sur la consigne donnée (en EAC)
N : donc X XX on va :: faire (elle compte les étudiants en pointant du doigt) on on va faire deux groupes +++ on va faire deux groupes ! euh un, deux, trois, quatre plus ces trois personnes là ; donc dans ce premier groupe vous trouvez des arguments EN FAVEUR du projet ; les autres personnes ICI vous allez trouver des arguments CONTRE le projet +++ d'accord, donc je vous laisse travailler par deux ou par trois ou par sept euh	[...] <i>les consignes sont écrites au tableau donc j'explique euh :: à un groupe qu'il doit travailler tous les arguments « contre » et à l'autre groupe trouver les arguments « pour » [...] puis euh je leur donne le temps, ils ont dix minutes [...] trouver les arguments et puis je leur ai expliqué aussi [...] qu'on va :: échanger les idées et organiser un débat ++ donc a priori, ils ont les éléments, ils savent ce que</i>

pour trouver des arguments ++ trouver des arguments en faveur et des arguments contre et après on va échanger, les deux groupes vont échanger, et à la fin on va voter pour savoir si on fait le projet ou pas [...] d'accord c'est OK donc faites vos listes d'arguments et après on va essayer d'en discuter [...] je vous laisse dix minutes pour trouver les arguments ? ça vous va dix minutes ? (extrait 22)	<i>je veux qu'ils fassent dans les prochaines minutes euh :: eux-mêmes s'organisent pour euh se tourner, j'ai pas besoin de leur dire vous tournez vos chaises et vous vous mettez en groupe et vous discutez entre vous, c'est :: des procédures qu'ils connaissent a priori, c'est travailler en groupe et ils le font comme ils veulent +++ hum je leur demande d'écrire +++ et puis et puis voilà</i>
--	---

Tableau 50 : Consignes et liens avec l'histoire interactionnelle

En fin de verbalisation (souligné en gras dans le tableau), Nathalie énonce le bagage expérientiel dont disposent les apprenants et qui leur permet d'agir adéquatement. Nous observons les expressions qui rendent compte des connaissances intégrées par le groupe : « *ils ont les éléments* », « *ils savent* », « *eux-mêmes s'organisent* », « *ils connaissent* ». Il s'agit de « procédures » (nous reprenons les mots de Nathalie) qui consistent à savoir s'organiser dans l'espace de façon à mettre en œuvre la modalité de travail demandée. Du point de vue de l'action enseignante, cette prise en compte du passé du groupe se traduit par le retrait de Nathalie de la scène discursive⁴⁷³ au moment même où elle annonce « *ça vous va dix minutes ?* ». Aussitôt, les apprenants s'organisent afin de réaliser le travail demandé. Cet exemple illustre le style prescriptif de Nathalie (voir chapitre 10) et son principe pédagogique principal : l'autonomisation.

Fréquemment, les enseignants formulent et transmettent des consignes organisationnelles même si « l'histoire interactionnelle » commune fait que les apprenants savent déjà ce qu'ils doivent faire. Nous pouvons faire l'hypothèse que les raisons pourraient être : la peur de ne pas être suffisamment explicites, parce qu'ils considèrent que leur rôle d'enseignant consiste à être un fournisseur d'information, parce qu'ils ne peuvent se retenir et s'extraire d'un certain rôle de détenteurs de la parole, etc. Cette prise de parole se fait souvent malgré eux.

Ana va également nous renseigner sur le passé du groupe et sur l'influence que celui-ci a dans sa transmission. Nous proposons d'abord les images associées au discours de consigne (tableau de 51) et transcription de la consigne énoncée par Ana dans son cours et ensuite la transcription de la verbalisation d'Ana en EAC⁴⁷⁴ (tableau 52) :

⁴⁷³ L'enseignante se tait et se déplace sur le côté ; à travers cette action Nathalie montre qu'elle vient de passer le relais au groupe. Ce qui est ici important est la réaction immédiate des apprenants, ils sont habitués à cette façon de procéder (aucune hésitations dans leur mise en action).

⁴⁷⁴ Cette verbalisation est accompagnée d'une colonne à droite qui classe les informations données par Ana ce qui permet de guider l'analyse qui en est faite après.



Image 1 : « Alors on commence
(elle écrit au tableau les consonnes b et v) »



Image 2 : « Aujourd'hui on va revoir les consonnes
d'abord OK ? »



Image 3 : « Alors comment je fais ça »
(geste indexical, elle pointe le tableau)

Tableau 51 : Consignes de l'extrait 26 (EAC, Ana)

Verbalisation d'Ana sur le passage visionné	Classement du contenu
Ana : ouais, je réfléchis (rires) je ré-flé-chis (soupir) comment je fais ça ? ++++ quelque part, c'est une consigne, une consigne très LIBRE, une consigne qui retourne dans dans ce qu'ils ont déjà appris donc là, c'est une consigne qui renvoie à du DÉJÀ appris d'accord ? hum je sais PAS à ce niveau-là, s'ils ont compris comment je fais ça <u>MAIS je sais quand je le/quand je le mets [p] [b] au tableau ET que je leur dis comment je fais ça + ils vont comprendre que ce que je leur demande, c'est bien d'expliciter la façon dont parle hein dont on va/comment est-ce que pour eux/qu'est-ce qu'il se passe quand on prononce un [b] et quand on prononce un [v]</u> d'accord ? alors je dis comment je fais ça ++ je pense pas que qu'ils le comprennent, tu vois ?, le COMMENT je fais ça, ça j'ai envie de dire, ça fait partie de mon discours didactique à MOI d'accord ? qui me donne une sorte de d'aisan ::ce ou de, tu vois ? ou de d'aisance ou de :: de de de :: POSTURE ou de ++ euh on y réfléchissant je me dis euh je me dis euh que comment je fais ça ++ euh :: je ne pense pas qu'ils le comprennent au niveau XXXX enfin au niveau A2 euh ah, peut-être ils le	Première inscription dans le bagage expérientiel Première validation du <u>type de discours de consigne</u> Première verbalisation de la consigne

comprennent, peut-être ils ne le comprennent pas <i>MAIS je SAIS qu'ils ont compris la consigne</i> parce qu'en fait on est QUE dans du :: dans du :: dans du rapport entre là l'oral, tu vois [b] on voit bien qu'on leur demande une comparaison , qu'il y a une question alors/QUE il y a cette consigne qui est déjà, c'est quelque chose, quelque chose qui est déjà en principe, qui a déjà été VU donc, c'est quelque chose qui est en rapport avec quelque chose qui a déjà été VÉCU [...] le support visuel et puis euh :: le le fait de MONTRER voilà euh :: qu'est-ce que je fais avec ça et EUX ils le comprennent très très bien »	Deuxième validation du <u>type de discours de consigne</u> Deuxième verbalisation de la consigne Deuxième inscription dans le <u>bagage expérientiel</u>
---	---

Tableau 52 : *Aujourd'hui on va revoir les consonnes*

La consigne donnée par Ana s'inscrit dans son cours de phonétique et repose sur la comparaison de deux phonèmes, en l'occurrence deux consonnes sonores, le [b] et le [v]⁴⁷⁵. L'enseignante énonce ici une consigne qui demande aux apprenants de « dire » : d'expliciter ce qui se passe dans leur corps lorsque ces deux phonèmes sont prononcés (ce que déclare l'enseignante dans les passages en gras dans le tableau). Cette enseignante pratique en effet, depuis le début de l'année, l'approche verbo-tonale qui met en jeu le corps et les sensations dans le travail de phonétique. L'inscription dans « l'histoire interactionnelle » du groupe se lit dans les déclarations surlignées en gris dans le texte. Plus précisément l'emploi de l'adverbe « déjà » vient inscrire dans le passé ce bagage : « *ce qu'ils ont déjà appris* », « *c'est une consigne qui renvoie à du DÉJÀ appris* ». Dans ces deux formulations, le référent peut être :

- la modalité de transmission de consignes : interpréter une consigne structurée d'abord par une écriture des phonèmes au tableau par l'enseignante et répondre à une consigne minimale ; soit une compétence de décodage suffisante chez les apprenants ;
- la différenciation des deux consonnes et le fait de savoir expliquer leur production et les prononcer : soit des contenus de savoir ;
- le recours à des éléments sensoriels et tactiles mis en œuvre dans l'approche verbo-tonale soit une réponse gestuelle à sa consigne.

La suite du discours d'Ana permet de lever le voile : « *MAIS je sais quand je le/quand je le mets [b] [v] au tableau ET que je leur dis comment je fais ça + ils vont comprendre que ce que je leur demande, c'est bien d'expliciter la façon dont on parle hein dont on va/comment est-ce que pour eux/qu'est-ce qu'il se passe quand on prononce un [b] et quand on prononce un [v]* ». Ana convoque ici les trois référents proposés en a, b et c (ci-dessus). Le faire attendu est que les apprenants comparent et explicitent, verbalement et corporellement, la prononciation des deux consonnes,

⁴⁷⁵ Du point de vue de sa production, la consonne [b] est une consonne occlusive (l'air rencontre un obstacle total). Par ailleurs, en ce qui concerne son point d'articulation, il s'agit d'une consonne bilabiale (les deux lèvres se rencontrent). Pour ce qui est de la consonne [v] celle-ci est constrictive (l'air rencontre un obstacle partiel). Il s'agit d'une consonne labio-dentale, sa prononciation implique que la lèvre du bas s'appuie sur les dents du haut). Ces caractéristiques phoniques sont à mettre en lien avec la consigne d'Ana qui demande aux apprenants « comment je fais ça » (cf. image 3). Cette requête suppose, pour les apprenants, d'expliciter et/ou de reproduire ces traces distinctives.

ce qu'Ana va déclarer plus bas dans sa verbalisation (lors de la deuxième verbalisation de la consigne, en gras dans le tableau).

Il est intéressant d'analyser comment l'enseignante énonce la deuxième inscription dans le bagage expérientiel (surlignée en gris dans le tableau) : « *quelque chose qui est déjà en principe, qui a déjà été VU donc, c'est quelque chose qui est en rapport avec quelque chose qui a déjà été VÉCU* ». Dans ces propositions, Ana fait ressortir l'ancrage dans le « déjà-là » : « *quelque chose qui a déjà été VU* », le référent de « quelque chose » peut être aussi bien le savoir et le savoir-faire (la prononciation des deux consonnes en question) que l'activité demandée (la comparaison). Ana élargit le champ référentiel en ajoutant « *qui a déjà été VÉCU* ». Ici, l'inscription semble s'orienter dans l'expérientiel au sens corporel du terme. En ce sens, c'est parce que les apprenants et l'enseignante ont déjà travaillé ensemble la prononciation de [b] et [v], à travers des répétitions, des exercices de respiration, des activités réflexives qui mènent à s'interroger sur le souffle, sur le passage de l'air, etc. que nous pouvons parler d'un « vécu ». Rappelons que, dans ce cours de phonétique verbo-tonale, lors de ses explications, Ana fait un usage constant des sens tels que le toucher, l'ouïe et la vue ; ces canaux véhiculent les contenus de savoirs et les activités proposées.

Plus loin dans la suite de sa verbalisation (en EAC), Ana vient renforcer la spécificité du cours de phonétique :

Ana, EAC, extrait 26 : SI POUR MOI il a du sens, dans la mesure où là, la consigne elle est aussi là pour euh :: pour montrer qu'il y a une interaction avec mes étudiants, en fait la consigne elle est aussi là à des fins d'interaction mais il y a aussi le gestuel tu vois, alors quand je vais vers eux alors comment on fait ça ! et je me rends compte que là AUSSI on est dans :: dans :: dans dans de la consigne d'accord ? c'est du style « voilà, je vous ouvre le tableau, regardez le tableau euh euh enfin je pense que hum :: là, la consigne elle est ++ elle est euh elle est :: elle est à la fois très explicite et à la fois très implicite ++ c'est vrai que, la consigne devrait être EXPLICITE hein ? d'après ce que/bon hein ! on SAIT qu'une consigne doit être, que les choses doivent être DITES d'accord ? mais :: euh mais ah il y a une différence entre la consigne euh comme ça en phonétique et une consigne qu'on peut donner en classe.

D'abord, Ana spécifie le rôle interactionnel de la consigne (« *elle est aussi là [...] à des fins d'interaction* ») et le rôle de ces déplacements (dans la consigne en question, le fait de se déplacer vers les apprenants, voir image 2). Ensuite, l'enseignante propose une sorte de synthèse de sa consigne qui la mène à souligner, pour elle, la spécificité des consignes dans un cours de phonétique : « *il y a une différence entre la consigne euh comme ça en phonétique et une consigne qu'on peut donner en classe* ». Les actions d'Ana qui consistent, à travers des gestes indexicaux, à signaler le tableau (exemple de l'image 3, page 283) et à dire « *comment je fais ça* » se suffisent, la consigne n'a pas besoin, selon elle, d'être plus explicite.

Nous avons vu qu'Ana met en œuvre une formalisation prescriptive foncièrement multimodale. Cette façon de faire est intrinsèquement liée au type de cours en question. Pour leur part, les apprenants sont très réactifs aux informations multimodales de l'enseignante et tel que le signale Ana, ils comprennent ce que demande l'enseignante : ils répondent aux questions ou reproduisent les phonèmes proposés par Ana.

Dire que « l'histoire interactionnelle » joue sur les actions menées en cours est en soi une évidence, ce qui est appréciable ici est de disposer de traces de cette histoire dans les verbalisations des enseignantes. En effet, les discours en EAC sont plus souvent porteurs des éléments qui posent problème et non des éléments qui relèvent des « allants de soi » (Schütz, 1987 : 12) ou du passé du groupe. Dans la classe se joue effectivement le réel de l'activité (Clot, 2000) et ce réel est une combinaison des événements en cours et des événements passés ; « l'histoire interactionnelle » s'ouvre aussi bien aux interactions en elles-mêmes, aux activités déjà réalisées et aux codes établis entre cette communauté d'apprenants et l'enseignant.

Après avoir vu une partie des influences des événements passés, nous allons voir à présent les facteurs qui jouent dans l'ajustement de consignes et tenter d'en proposer les soubassements.

3. Ajustements de consignes et soubassements réflexifs

« L'ajustement c'est [...] la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur **l'évolution de cette situation**⁴⁷⁶ pendant la leçon. Cet ajustement est d'autant plus complexe qu'il est un co-ajustement avec l'agir de un à vingt-cinq voire quarante élèves eux-mêmes en train de s'ajuster tant à l'agir du maître qu'à celui de leurs pairs, qu'à l'évolution du milieu didactique. La difficile tâche de l'enseignant est de réussir à les orchestrer et à les contrôler pour en diriger la dynamique générale » (Bucheton, 2014 : 64).

L'ajustement de l'enseignant fait partie intégrante de la pratique enseignante quotidienne. Il en fait usage dans son adaptation en continu au réel de l'activité de la classe (tel que défini par Bucheton, ci-dessus). Nous avons relevé dans notre corpus deux types d'ajustements de consigne au contexte de la classe : d'une part, ceux qui englobent des modifications de consignes telles que le changement de modalité de travail et, d'autre part, ceux qui s'en tiennent spécifiquement à la reformulation de consignes (le dire autrement).

Dans cette partie, nous nous concentrons sur les discours produits par les enseignantes quant à ces différents types d'ajustements : par quels choix sont-ils sous-tendus ? Comment sont-ils vécus par les enseignantes ? En quoi les informations sur ces ajustements nous informent-elles sur la compétence réflexive enseignante, celle qui consiste à « réfléchir dans l'action » (Schön, 1986) ?

⁴⁷⁶ Nous soulignons

Pour traiter des ajustements, dans un premier temps, nous analysons les discours produits dans le questionnaire et plus amplement dans la réunion-échange, ce qui nous permet de poser une partie des représentations liées à ce qu'est l'ajustement et ce qui le motive. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons aux différents types d'ajustements commentés par les enseignantes lors des EAC en tentant de mettre en lumière les motifs d'ajustement. Enfin, nous porterons notre attention sur les reformulations que réalisent les enseignantes ; cela nous permettra, d'une part, de poursuivre la compréhension des ajustements possibles de consignes et, d'autre part, d'appréhender une partie du style prescriptif des enseignantes.

3.1. Représentations sur les consignes et sur leur motif d'ajustement

Pour de Robillard la représentation « constitue une sorte de construction préalable de repères, de catégories dont on pourrait avoir besoin pour agir ou intervenir sur le monde » (2011 : 24). L'étape 1 de notre démarche réflexive – le questionnaire – se donne entre autres comme objectif de mettre à jour une partie des représentations des enseignantes sur la consigne (plus spécifiquement, la série 3 du questionnaire).

La question 4 de la série 3 porte précisément sur les différences entre **a)** les consignes élaborées par les enseignantes (celles qui sont planifiées avant le cours), **b)** les consignes de manuels et **c)** les consignes improvisées en cours. L'analyse de contenus des réponses des trois enseignantes nous permet de soulever des représentations contrastées.

Pour Ana, la consigne qu'elle élabore elle-même est « *plus longue avec des explications, synonymes, exemples et dessins [...] écrite pour qu'elle puisse être lue (et pas seulement dite)* » (question 4). La comparaison avec son discours sur la consigne d'un manuel (« *brève et très voire trop concise* », question 4), nous permet d'émettre l'hypothèse que la consigne qu'elle élabore est, pour elle, plus complète et ce, grâce aux ajustements qu'elle permet : apporter des explications, utiliser différents synonymes, exemplifier ou encore recourir au dessin pour favoriser la compréhension des apprenants. La possibilité d'ajuster est également mise en avant lorsqu'elle traite des consignes improvisées (qui par nature appellent des ajustements de la part de l'enseignant car il s'agit d'une création *in vivo*) : « *celle que j'improvise en cours est individualisée à la demande ou si je vois qu'un étudiant bloque (elle peut être expliquée à l'oral ou à l'écrit, avec comme point de départ, la précédente consigne écrite pour laquelle je demande à l'étudiant ce qu'il n'a pas compris* ». L'adaptation au public est ici la source de l'ajustement.

Pour Nathalie, la consigne qu'elle élabore elle-même « *est parfaite* ». Nous ne savons pas ce que recouvre exactement cette affirmation. Nous croisons cette réponse avec celle de la question 1 (*Pour toi, la consigne en cours de FLE, c'est ...*), Nathalie y répond ainsi : « *Essentiel, la base de toute activité. Cela l'est d'autant plus que je privilégie les activités autonomisantes : si je veux que*

l'apprenant puisse réaliser correctement l'activité, la consigne doit être bonne ». Au regard de cette réponse, nous pouvons considérer que, pour l'enseignante, une consigne « parfaite » ou « bonne » est une consigne qui propose des informations suffisantes à l'exercice de l'activité par les apprenants. La réponse à la question 2⁴⁷⁷ (série 3) appuie cela : « *je me demande ce que les apprenants doivent produire ou quelle compétence ils ont à mettre en œuvre et je fais en sorte que la consigne les renseigne correctement sur le travail attendu* ». Pour les consignes de manuel, Nathalie souligne la reformulation possible (« *je l'ai vérifiée, éventuellement je peux la reformuler* »).

Il semblerait que le soin que Nathalie accorde à la planification – dans son activité de consignes adaptées aux objectifs qu'elle se donne – agisse en garante d'un moindre ajustement au moment de la transmission de consignes. Cela n'enlève pas la possibilité d'ajustement dans le cours de l'action. L'information qu'elle apporte au sujet des consignes qu'elle peut improviser, souligne l'importance qu'elle accorde à la préparation : « *la consigne que j'improvise : il y a des risques que j'oublie de spécifier certains éléments importants, que la consigne ne soit pas claire, qu'elle soit mal formulée* ». En creux, ce qui ressort est qu'une consigne préparée permet de contrer les risques qu'elle énonce.

Pour Christelle, nous disposons de moins d'informations. À la question 4⁴⁷⁸, elle répond :

Christelle, Q4 : Il n'y a pas toujours de différence mais parfois l'une ou l'autre est nulle ou ne donne pas les résultats attendus. La meilleure en termes de résultats (parce qu'elle peut être facilement modifiée) c'est celle que l'on improvise en cours. Je lis aussi les consignes du manuel du prof et parfois, je suis amenée à modifier la consigne du manuel pour atteindre l'objectif de l'activité du manuel ou, au contraire, pour en changer l'objectif.

Comme pour Ana, la consigne improvisée se dessine comme une consigne qui permet de réaliser des ajustements. Christelle précise ainsi que la consigne improvisée peut « *être facilement modifiée* » et ajoute que c'est « *la meilleure en termes de résultats* ». Nous constatons ici une différence entre la représentation de Nathalie et de Christelle. Leur positionnement est par contre le même au sujet des consignes des manuels, Christelle souligne ainsi que « *parfois [elle est] amenée à modifier la consigne* » (pour atteindre ou changer l'objectif).

Ces quelques informations, issues de pratiques déclarées, restent très générales ; l'étude des ajustements réels nous permet de préciser la compréhension des ajustements. C'est ce que nous faisons dans ce qui suit, en proposant différents types d'ajustement.

⁴⁷⁷ « Comment mets-tu en place une consigne que tu élabores toi-même ? Dans quel but la rédiges-tu ? Quelles précautions prends-tu ? etc. Y a-t-il des spécificités liées aux consignes que tu crées sur MOODLE ? »

⁴⁷⁸ « Quelles sont les différences entre : la consigne que tu élabores toi-même (avant le cours), la consigne d'un manuel et la consigne que tu improvises en cours ? ».

3.2. Discours d'ajustement et discours sur les ajustements de consignes

« L'enseignant se regardant agir en classe construit, en tâtonnant, la description de sa pratique et ce qu'il ressent. Il cherche les mots, hésite, se contredit parfois, et de cette expérience de parole se dégage une connaissance inédite du métier qui fait place aux sentiments, aux émotions, à l'incertitude, au souci pour les apprenants » (Cicurel, 2019).

Dans notre corpus, nous avons trois occurrences d'ajustements explicités. Deux d'entre elles portent sur des ajustements au contexte de la classe : un évènement est à l'origine de l'ajustement. La troisième s'inscrit du côté du style de l'enseignante ; nous verrons comment sa conception de la consigne détermine l'ajustement qu'elle décide de mener dans son cours. Nous analysons dans cette partie deux types de discours : les discours **d' (prononcés par les enseignantes dans leur cours) et les discours **sur** les ajustements (produits dans les EAC portant sur ces cours).**

3.2.1. Ajustement des modalités de travail

Nous proposons ci-dessous, l'extrait 22 de l'EAC de Nathalie (à gauche la consigne donnée en cours et à droite son commentaire en EAC).

Consigne donnée en cours	Discours sur la consigne donnée
donc X XX on va :: faire (elle compte les étudiants en pointant du doigt) on on va faire deux groupes +++ on va faire deux groupes ! euh un, deux, trois, quatre plus ces trois personnes là ; donc dans ce premier groupe vous trouvez des arguments EN FAVEUR du projet ; les autres personnes ICI vous allez trouver des arguments CONTRE le projet +++ d'accord, donc je vous laisse travailler par deux ou par trois ou par sept euh pour trouver des arguments ++ trouver des arguments en faveur et des arguments contre et après on va échanger, les deux groupes vont échanger, et à la fin on va voter pour savoir si on fait le projet ou pas [...] d'accord c'est OK donc faites vos listes d'arguments et après on va essayer d'en discuter [...] je vous laisse dix minutes pour trouver les arguments ? ça vous va dix minutes ?	<i>donc là, je vais organiser le débat, j'ai :: j'ai écrit au tableau comment je pense organiser cette chose-là, je me suis rendu compte que :: à la base j'avais prévu de travailler avec quatre groupes donc il y avait deux groupes qui travaillaient « contre », les deux groupes qui travaillaient « pour » et puis euh :: ça faisait des :: ++ des groupes un peu bizarres, il y avait deux trois ou deux quatre donc j'avais prévu groupe de trois ou groupe de quatre euh communiquent ensemble ensuite il fallait il aurait fallu qu'on fasse une un autre un autre temps d'échange ++ et donc euh :: finalement je décide que NON que c'est plus facile de d'avoir la moitié de la classe qui travaille « contre » et l'autre moitié qui travaille « pour » donc je change au dernier moment parce que j'avais pas suffisamment réfléchi X XX et donc là quand je suis face aux étudiants physiquement ce que ça représente les groupes donc je me dis ça au dernier moment, ce qui pose pas :: un gros gros problème + euh :: les consignes sont écrites au tableau donc j'explique euh :: à un groupe qu'il doit travailler tous les arguments « contre » et à l'autre groupe trouver les arguments « pour » ++ euh j'ai désigné les étudiants qui vont travailler « pour » et les étudiants qui vont travailler « contre » et puis euh je leur donne le temps, ils ont dix minutes pour trouver le les activités/ trouver les arguments</i>

Tableau 53 : Ajustement et changement de modalité de travail

Le passage en gras dans la colonne de gauche correspond à ce que la seule observation permet d'interpréter comme étant la consigne correspondant aux modalités de travail : elle constitue deux groupes de travail. En revanche, sa verbalisation nous permet d'avoir accès à sa pensée

réflexive, ici rétrospective mais qui dans la classe était une « réflexion dans l'action » (Schön, 1996). La tournure « *je me suis rendu compte* » inscrit ce mouvement réflexif : des prélèvements visuels sur le groupe déterminent la déplanification et le changement de consigne. Cette déplanification apparaît à deux occasions dans les expressions (soulignées dans la colonne de droite dans le tableau) : « *à la base j'avais prévu* », « *j'avais prévu* ». Ces deux expressions sont des traces discursives de « l'anticipation du scénario didactique » (Cicurel, 2011a : 168).

Cependant, nous constatons, dans le discours de Nathalie, la prévision d'un travail en quatre groupes (deux « pour » et deux « contre »), ce qui aurait supposé ensuite une étape intermédiaire où les apprenants « pour » et les apprenants « contre » auraient eu à mettre en commun leurs échanges. C'est donc au moment même du lancement de l'activité que l'enseignante mesure et décide de faire autrement, de déplanifier et ce, en ajustant : « *donc euh :: finalement je décide que NON que c'est plus facile de d'avoir la moitié de la classe qui travaille "contre" et l'autre moitié qui travaille "pour"* ». Ce travail de réajustement qui dure dans la classe 18 secondes s'appuie sur les prises d'information sur le groupe (jauger le nombre d'apprenants par groupe) et, en fonction de cela, sur la meilleure solution (diviser la classe en deux). C'est ici à une sorte de photographie de « la réflexion dans l'action » que nous donne accès Nathalie dans son discours en EAC. Cette inscription dans la pensée de Nathalie au moment de l'action est traduite par l'ancrage suivant « *quand je suis face aux étudiants physiquement* ». Par ailleurs, le choix d'ajustement qui la mène à modifier sa consigne organisationnelle en déplanifiant est assumé : « *donc euh:: finalement je décide que NON* » ; l'usage de ce verbe psychologique n'est pas anodin, l'enseignante insiste ici sur son ajustement raisonné (elle en donne les arguments avant et après cette phrase). L'immédiateté de son action est quant à elle renseignée dans le complément circonstanciel de temps « au dernier moment » à deux reprises : « *donc je change au dernier moment* » et « *je me dis ça au dernier moment* ». La volonté d'agir se retrouve quant à elle dans l'usage des verbes « décider », « changer » et « se dire » et traduit un choix délibéré.

3.2.2. Ajustement au support

Dans le cas suivant (extrait 24 de l'EAC de Christelle), l'enseignante s'apprête à donner une consigne qui ne se passe pas comme prévu :

Consigne donnée en cours	Discours sur la consigne donnée
ALORS on va le réécouter et je vais vous mettre en même temps là (elle ouvre deux documents, la page du livre et un autre) ++++ d'accord, il y a oublié ma page (elle s'assoie) j'avais mis un marque page +++ bon pas grave, vous ne :: n'avez toujours pas besoin du livre euh :: ++ ou si vous préférez vous pouvez/comme vous voulez ! ++ je vais vous mettre la page du euh de la transcription ++ et si vous voulez vous pouvez l'ouvrir dans le livre maintenant (elle regarde son ordinateur, les étudiants manipulent leur livre) alors je vais vous donner la page maintenant, ensuite (>10'') je vais l'afficher à l'écran mais si vous préférez regarder sur le livre ++ c'est à la page 212	<i>Donc, là, on va réécouter donc l'enregistrement avec la transcription donc la transcription va être affichée au tableau MAIS ils ont toujours le choix d'ouvrir parce qu'en plus j'ai/le marque page n'a pas fonctionné donc je leur dis qu'ils peuvent ouvrir leur livre et je sais aussi qu'ils aiment bien prendre des notes, écrire sur leur manuel euh :: +++++ ils ont compris parce qu'il y en a qui ouvrent le livre, et il y en a qui ne l'ouvrent pas ; ils ont bien compris que ce n'était pas une obligation mais un choix, il y en a quelques-uns qui n'avaient pas qui n'avaient pas pris le livre alors qu'ils l'avaient sorti, c'est BIEN d'avoir le choix (rires)</i>

Tableau 54 : Ajustement de la consigne influencé par le matériel

La consigne initiale donnée par Christelle contient deux informations : l'objectif (réécouter avec la transcription) et la modalité (écouter en regardant la transcription affichée au tableau). Nous constatons qu'un événement matériel vient produire un changement dans sa transmission : le marque page que l'enseignante avait ajouté dans la version électronique du manuel n'a pas marché. L'incident matériel va avoir un impact sur son discours de consigne où plusieurs informations vont être égrainées en fonction de la gestion matérielle qu'elle fait de l'outil informatique : l'ajustement de sa consigne se fait ici au gré de sa manipulation et de la résolution de l'incident matériel.



Figure 15 : « Alors va le réécouter et je vais vous mettre en même temps » [15m25s]



Figure 16 : « D'accord il a oublié ma page (elle s'assoit) j'avais mis un marque page » [15m31s]

L'enseignante énonce la consigne en regardant son écran (cf. figure 15), elle manipule la souris et s'attend à que la transcription s'affiche. Elle constate que ce n'est pas le cas. Ensuite, elle énonce le souci matériel rencontré « d'accord il a oublié ma page j'avais mis un marque page », instant où elle s'assoit pour essayer de résoudre le problème (cf. figure 16). Elle s'attèle alors à la résolution du problème et un moment de silence s'installe (entre 15m33s et 15m37s), elle interagit ensuite avec les apprenants, toujours sans les regarder « bon pas grave, vous ne :: n'avez toujours pas besoin du livre euh :: » mais le souci n'étant pas résolu, elle établit un court contact visuel (le

premier depuis le début de la consigne, cf. figure 17, les flèches blanches symbolisent qu'elle vient de les regarder) avec les apprenants pour leur dire « *ou si vous préférez vous pouvez/comme vous voulez* » et revient aussitôt sur la tâche de résolution du problème.

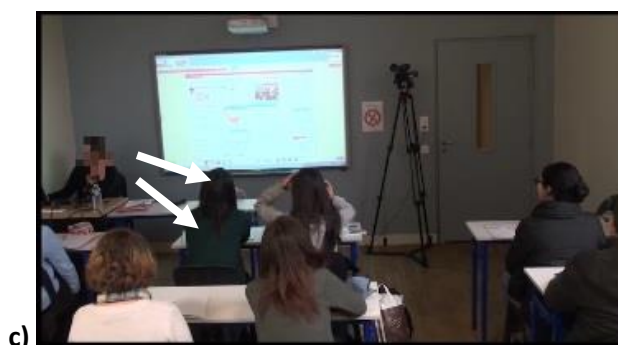


Figure 17 : « *ou si vous préférez vous pouvez/comme vous voulez* »

Au moment où elle énonce « *comme vous voulez* », elle associe un geste de la main gauche qu'elle dirige vers eux en la remuant rapidement de droite à gauche et retourne aussitôt à son ordinateur. Cette attitude corporelle semble indiquer qu'elle se détache momentanément de la scène didactique. Ce geste peut également être un signe qui traduit un certain agacement : les modalités qu'elle avait planifiées ne se déroulent pas comme elle l'avait prévu ; elle se retrouve ainsi à piloter et la gestion de la classe et les soucis informatiques.

Que se passe-t-il du côté des apprenants ? Si l'intervention de Christelle semble vouloir faire sortir les apprenants de leur passivité, nous observons dans la vidéo que certains ouvrent leur livre et que d'autres restent dans l'attente. Peut-être que se trouve ici un indice supplémentaire de l'agacement potentiel de Christelle (le regard qu'elle vient de porter sur la classe lui a probablement permis de voir cela). Sa priorité est en effet de résoudre le problème matériel et de faire l'activité de réécoute prévue.

Christelle est tiraillée dans son action : se tenir à ce qu'elle avait prévu (afficher la transcription), s'adapter (donner la page du livre pour que les apprenants puissent tout de même avoir la transcription) et gérer les émotions que cela suscite en elle.

Elle finit par présenter l'usage du livre au format papier ou l'affichage de la transcription à l'écran comme un choix : « *je vais l'afficher à l'écran mais si vous préférez regarder le livre ++ c'est à la page 212* ». L'action de communiquer la page du livre se comprend comme une solution momentanée : les apprenants peuvent consulter le livre papier et l'enseignante peut poursuivre sa tentative d'afficher la version numérique qui semble lui être essentielle à la poursuite du cours qu'elle a prévu.

Finalement, nous constatons que la plurifocalisation⁴⁷⁹ dans laquelle se trouve Christelle débouche sur une consigne qui est en partie contradictoire : dire de ne pas avoir besoin d'ouvrir le livre et de regarder au tableau, et proposer de consulter le livre. Ce discours quelque peu confus se retrouve par ailleurs dans la verbalisation qu'elle fait du passage visionné (cf. colonne de droite). Le ton agacé adopté en début de verbalisation semble faire écho à l'émotion vécue au moment de son cours.

Christelle formule la consigne initiale, celle qui correspond à sa planification : « *on va réécouter donc l'enregistrement avec la transcription donc la transcription va être affichée au tableau MAIS ils ont toujours le choix d'ouvrir parce qu'en plus j'ai/le marque page n'a pas fonctionné* ». La conjonction de coordination « mais » laisse attendre une explication mais introduit une proposition intercalée qui semble dissonante « *mais ils ont toujours le choix* » (sous-entendu d'ouvrir le livre). Il faut attendre la phrase explicative « *parce qu'en plus j'ai/le marque page n'a pas fonctionné* » pour trouver la déclaration de la raison de son ajustement.

Dans la suite de ses propos, Christelle tente de justifier son intervention. D'abord, elle insiste sur le fait que les apprenants ont tout de même bien compris la consigne (cf. tableau 54, deux occurrences soulignées dans la colonne de droite). Ensuite, elle ajoute qu'elle sait que les apprenants aiment prendre des notes dans leur livre ; au moment de ce commentaire son débit et son intonation baisse, nous pourrions interpréter cela comme la traduction d'une certaine gêne. Enfin, elle met en avant l'intérêt de laisser le choix (« *c'est BIEN d'avoir le choix* »). Cette tentative de justification met en sourdine son projet initial (afficher le document et lancer les activités), Christelle est possiblement en train de construire un commentaire qui ne lui fasse pas perdre la face.

Cet exemple met en lumière l'activité d'ajustement *in vivo* à laquelle peut se prêter un enseignant dans le vif de la classe. L'imbrication du guidage du groupe, de la gestion des facteurs matériels, les choix dans la progression du discours de consigne sont autant de points de réflexions qui se tiennent dans un même espace-temps. La temporalité très courte dans laquelle Christelle doit agir et réagir l'amène dans le cas étudié à faire prévaloir sa planification initiale même si ce choix semble finalement lui peser.

3.2.3. Pluri-ajustements

Nous proposons dans cette partie un cas de pluri-ajustements. Ana réalise trois ajustements à une consigne initiale donnée.

⁴⁷⁹ L'attention de l'enseignante est répartie sur plusieurs foyers d'attention. Bouchard et Rivière (2011) traite des différentes focalisations des enseignants en se basant, entre autres, sur la notion de focalisation proposée par Goffman (1973, 1988).

Dans le tableau suivant, nous examinons le discours de consigne d'Ana sur une activité d'interaction orale⁴⁸⁰. Cette activité s'inscrit dans son cours de phonétique et vise la production de répliques pour travailler le groupe rythmique, précisément l'allongement et l'intonation de la syllabe finale.

Pour faciliter la lecture et pour ne pas dénaturer le discours de consigne d'Ana, nous proposons dans le tableau 55, à gauche, la transcription intégrale de la consigne (découpée en extraits numérotés) et à droite, la dénomination que nous établissons pour chaque étape de la consigne. En gras, les trois ajustements de consigne.

⁴⁸⁰ Discours de consigne qui correspond aux extraits 16 à 20 (corpus EAC, Ana).

Consigne donnée en cours	Étapes du discours de consigne
Extrait 16 : (1) Alors maintenant, ce que je vais vous demander +++ vous allez vous mettre par groupe de deux, deux personnes et (2) vous allez faire quatre répliques (gestes avec main gauche pour montrer le chiffre quatre) quatre répliques, ça veut dire par exemple, d'accord ?, vous allez parler (elle quitte le devant de la classe pour se positionner devant un apprenant qui se lève aussitôt) deux fois (geste d'aller-retour avec les bras entre elle et l'apprenant) à chaque fois mais (3) mais vous ne préparez pas à l'écrit hein (fait geste d'écrire) c'est de l'oral quand on fait de la phonétique on parle d'accord hein ? Donc vous n'allez pas vous n'allez pas écrire les phrases, d'accord ? MAIS (4) vous faites par personne deux phrases (refait le geste d'aller-retour entre elle et l'apprenant) d'accord hein ? (5) +++ oh ::: c'est même pas beaucoup on va en faire six (elle se dirige au tableau) donc ça fait trois répliques par personne (elle écrit au tableau « 3 répliques ») donc ça fait SIX en tout (écrit au tableau « 6 en tout »), six pour les deux personnes hein ? EXEMPLE (elle pose son feutre sur son bureau et revient devant l'étudiant) (6) Ana : Bonjour ! A1 : Bonjour :: Ana : Tu vas bien ? A1: OUI, ça va bien, et toi ? Ana : Moi, ça va, toi aussi ? A1 : Oui ! moi aussi Ana : d'accord Extrait 17 : Ok ? (7) +++ et (elle claque des mains) et on retient la LA :: (tape des mains plus fort sur ce dernier la), la LA ::: la la la ::: hein ? attention hein ? (elle regarde l'étudiant) il a bien :: (elle le pointe d'un geste indexical) la dernière de chaque groupe elle est plus lon :::gue (geste illustratif, deux mains qui bougent du centre vers l'extérieur en horizontal) d'accord hein ? +++ [...] Extrait 18 : (8) DONC, pour chacun (geste indexical vers le lieu du tableau où elle a écrit les informations sur le nombre de répliques) il vous faut au moins trois répliques par personne, ça marche ? ALLEZ ! je vous laisse préparer par groupe de deux (>2m) (9) on va mélanger les groupes hein, on mélange les groupes ? euh :: ALLEZ vous allez ensemble euh ::: (elle se déplace vers deux autres étudiants) vous allez ensemble Extrait 19 : (les apprenants commencent à échanger entre eux, l'enseignante se déplace, les observe) (10) mais vous pouvez dire autre chose, vous pouvez dire il fait BEAU aujourd'hui euh :: tu vas au cinéma ? euh ::: demain il pleut euh ::: bientôt c'est Noël euh ::: Extrait 20 : ça y est ? vous être prêts ? hein ? Je vous laisse encore une minute (elle observe un binôme, se rapproche) Ana : (11) Vous pouvez faire PLUS hein ! vous pouvez faire plus hein ! (elle se déplace au tableau) vous pouvez faire plus de récit +++ vous pouvez faire toute une histoi::re je vous laisse IMPROVISER hein ? (elle revient au centre) vous pouvez d'accord ? (s'approche du binôme) elle aime bien, tu aimes bien faire des longs dialogues ++ alors tu peux, hein ? il n'y a pas de souci, hein ? (retourne au centre) pour ceux qui veulent, vous pouvez parler pendant cinq minutes hein (à ce moment deux binôme la regarde) il n'y a pas de problème	(1) Modalité de travail : binôme 27m31s (2) Activité : produire quatre répliques 27m40s (3) Type de production : orale (pas à l'écrit) 27m54s (4) Reformulation de l'activité : deux phrases par personne 28m07s (5) Ajustement 1 : non pas 4 mais 6 répliques 28m12s (6) Exemplification : illustration de l'activité à faire (elle et un étudiant) 28m32s (7) Ajout d'information : rappel des syllabes allongées en fin de phrases 29m04s (8) Rappel de consigne : trois répliques par personne Lancement du travail apprenant (« allez ») 29m35s (9) Ajustement 2 : l'enseignante décide des binômes 29m48s (10) Exemplification : exemples de phrases 30m44s (11) Ajustement 3 : ouverture du nombre de répliques 33m23s

Tableau 55 : Trois types d'ajustements dans un seul discours de consigne

Dans la consigne, trois d’ajustements ont lieu. Du point de vue temporel, ils ont lieu en début et fin de discours de consigne en 5, 9 et 11. Nous reprenons dans le tableau suivant les étapes signalées dans le tableau 55, la première ligne indique les minutes et la deuxième ligne indique les étapes du discours de consigne (1, 2, 3, etc.) et dans les colonnes grisées nous indiquons les ajustements (5, 9 et 11) :

27				28				29				30				31				32				33			
1	2	3		4	5	6		7	8	9		10												11			

Tableau 56 : Ligne du temps des ajustements

Nous avons affaire à deux types d’ajustements : deux ajustements de l’activité en cours (ajustement 5 et 11 dans la ligne du temps) et un ajustement des modalités de travail (le 9 dans la ligne du temps).

Le premier ajustement (cf. 5 dans le tableau 55) correspond à une augmentation du nombre de répliques à produire (première occurrence du type « **ajustement de l’activité** »). La raison pourrait ne pas être énoncée en classe mais nous constatons que l’enseignante va l’expliciter « *oh :::: c’est même pas beaucoup on va en faire six* ». Pourquoi l’enseignante considère-t-elle à l’instant T de l’énonciation que le nombre de phrases n’est pas suffisant ? Parce qu’elle juge le temps long et que plus de répliques sont possibles ? Ou n’avait-elle pas défini en amont le nombre précis de phrases ? Ou encore prend-elle sa décision sur le vif parce que sa prise d’informations lui permet de réagir dans l’action ? L’objectif de l’activité est d’exercer la rythmique (cf. claque dans les mains) et non pas de produire un dialogue qui n’est que prétexte et support.

Observons dans l’extrait suivant la façon dont l’enseignante commente le réajustement en question :

Ana, EAC, extrait 16 : Et puis euh :: **c’est pas grave** parce qu’à la limite la consigne elle change un peu, il en faut huit des répliques, tu comprends ? **C’est pas grave** c’est euh ::: ou bien ils changent un petit peu **c’est PAS gênant** parce que l’objectif c’est c’est de de euh :: de les faire travailler sur un dialogue et qu’ils et qu’ils travaillent et qu’ensuite ce dialogue ils le formulent enfin qu’ils le racontent enfin à l’oral, tu vois ?

Dans le commentaire d’Ana, nous observons un usage récurrent de formules (en gras dans le texte) qui pourrait mettre à jour sa flexibilité : puisque le dialogue n’est pas la finalité, effectuer des modifications sur la quantité des productions orales attendues n’est pas un problème en soi. La raison de cette posture apparaît après ce discours qui relativise les ajustements. En effet, lorsqu’elle fait émerger l’objectif de son activité, c’est le résultat attendu qui est mis en

valeur (discours souligné dans le texte) : le nombre de répliques n'est pas un critère d'évaluation de l'activité mais un moyen pour atteindre l'objectif.

Ana insiste dans son commentaire sur le type de cours : il s'agit d'un cours de phonétique, les répliques servent à l'entraînement, leur nombre n'a qu'une importance relative.

Ana, EAC, extrait 16 : c'est l'objectif c'est la phonétique donc ou pas seulement la phonétique enfin le ry :: thme enfin le :: DONC quelque part ce qu'ils ont compris c'est qu'ils devaient écrire un dialogue, d'accord, et que c'était un travail en GROUPE et puis ensuite qu'il y avait un certain nombre de répliques à faire mais c'est c'est hum::: ++ mais mais voilà !

Cette relativisation du nombre de répliques se traduit par une deuxième occurrence de l'ajustement de la consigne (cf. ci-dessous).

La deuxième occurrence d'**ajustement de l'activité** d'Ana par le biais d'une ouverture de répliques (voir 11 dans le tableau 55) est ainsi produite dans le cours de la classe :

Ana, EAC, extrait 20 : Vous pouvez faire PLUS hein ! vous pouvez faire plus hein ! (elle se déplace au tableau) vous pouvez faire plus de récit +++ vous pouvez faire toute une histoi::re je vous laisse IMPROVISER hein ? (elle revient au centre) vous pouvez d'accord ? (s'approche du binôme) elle aime bien, tu aimes bien faire des longs dialogues ++ alors tu peux, hein ? il n'y a pas de souci, hein ? (retourne au centre) pour ceux qui veulent, vous pouvez parler pendant cinq minutes hein (à ce moment deux binômes la regarde) il n'y a pas de problème.

Au fil de ses déplacements dans la classe, Ana circulant de binôme en binôme, repère ceux qui ont déjà terminé et réagit par un ajustement de sa consigne qui se traduit par une ouverture des répliques : d'une quantité prescrite, elle passe à une durée suggérée. Nous sommes ici face à un exemple de « parenthèse réflexive⁴⁸¹ » qui est possible grâce à la pause discursive : l'enseignante dispose en effet d'espace et de temps pour une activité visuelle qui lui permet des prises d'information sur le déroulé des activités des apprenants, ce sont ces prises qui l'amènent dans l'exemple étudié à l'ajustement.

Le commentaire de l'enseignante sur cette partie de son discours de consigne ajustée vient mettre en lumière la revendication d'une consigne qui se doit, selon Ana, d'être évolutive :

Ana, EAC, extrait 20 : Tu vois là c'est toujours la consigne qui qui elle aussi **évolue**, il y a ceux qui euh :: mais parce que tu as aussi euh :: (elle pose ses lunettes) parce que tu as différentes personnes dans ta classe, il y en a qui euh qui euh, tu vois bien au début c'était quatre répliques six répliques et puis là, ceux qui veulent peuvent en écrire davantage, tu vois ? Parce que, qu'est-ce qu'on s'en fiche, s'ils en écrivent davantage c'est :: ça mange pas de pain j'ai envie. Tu vois là c'est toujours la consigne qui qui elle aussi **évolue**, il y a ceux qui euh :: mais parce que tu as aussi euh :: (elle pose ses lunettes) parce que tu as différentes personnes dans ta classe, il y en a qui euh qui euh, tu vois bien au début c'était quatre répliques six répliques et puis là, ceux qui veulent peuvent en écrire davantage, tu vois ? Parce que, qu'est-ce qu'on s'en fiche, s'ils en écrivent davantage c'est :: ça mange pas de pain j'ai envie de te dire alors pourquoi être complètement euh euh::: pfff tu vois à ce dire que han! vu que c'est une consigne il ne

⁴⁸¹ Voir point 2.2.3., chapitre 1, partie I.

faut pas en **changer**, tu vois, OK c'est une consigne mais pourquoi on ne changerait pas ne ferait pas **évoluer** la consigne quand on se rend compte qu'elle correspond à à :: certains étudiants et pourquoi on ne la ferait pas **évoluer** ? Alors il y en a qui ne feront pas **évoluer** la consigne, c'est UNE CONSIGNE on en change pas on ne l'a fait pas **évoluer**.

Nous observons dans le discours d'Ana la manière dont elle souligne sa conception de la consigne comme flexible (cf. passages surlignés en gris dans le texte). Cette conception se construit autour du verbe « évoluer » (six occurrences en gras) et à travers le verbe « changer ». Quels sont les arguments donnés par Ana au sujet de cette consigne comme un contenu qui peut évoluer ? Ana associe cette **consigne évolutive** au fait de s'adapter au profil des apprenants (« *tu as différentes personnes* », deux occurrences). Elle exemplifie cela en s'appuyant sur la consigne qu'elle vient de se revoir formuler sur la vidéo « *au début c'était quatre six répliques* » ; pour elle faire évoluer la consigne veut dire adapter la consigne et permettre, dans ce cas-ci, aux apprenants qui le souhaitent de produire davantage de répliques (« *ceux qui veulent peuvent en écrire davantage* »). Cette adaptation est assumée par Ana, cela se traduit par exemple au travers des expressions de relativisation du processus adaptatif : « *qu'est-ce qu'on s'en fiche s'ils écrivent davantage* » (deux occurrences), « *ça mange pas de pain* » (deux occurrences). La flexibilité prend progressivement un caractère justificatif qui est manifeste au moment où elle pose la question rhétorique suivante : « *alors pourquoi être complètement euh euh::: pfff tu vois à se dire que han ! vu que c'est une consigne il ne faut pas en changer* ». À ce changement de ton qui débute, s'ajoute ensuite une remarque adressée à une partie de la communauté enseignante : « *alors il y en a qui ne feront pas évoluer la consigne, c'est UNE CONSIGNE on n'en change pas on ne la fait pas évoluer* ». En creux, nous lisons une tension entre une conception contraignante (la consigne est en essence une contrainte qui dit ce qu'il faut faire) et une conception flexible (la consigne évolutive).

Dans tous les cas, l'ajustement qui consiste à augmenter le nombre de répliques demandées se fonde sur une adaptation au public et s'explique également par le fait qu'il s'agit d'une activité qui a comme objectif premier de faire travailler le rythme de la phrase française aux apprenants. Ce lien avec l'objectif visé n'est pas clairement énoncé par Ana mais, il nous semble, qu'il est la raison pour laquelle l'ajustement ne modifie pas en soi l'objectif de l'activité.

Le deuxième type d'ajustement porte sur des **changements sur les modalités de travail**. Ainsi, d'une consigne énoncée qui propose un travail en binôme laissé au choix des apprenants, Ana va ajuster sa consigne et signaler qu'elle réalise elle-même la formation des binômes (nous proposons le discours de consigne qu'elle prononce en classe) :

Ana, discours de consigne : ALLEZ ! je vous laisse préparer par groupe de deux (>2m) (elle se rapproche du côté gauche de la salle, elle regarde et pointe des étudiantes) on va mélanger les groupes hein, on mélange les groupes ? euh :: ALLEZ vous allez ensemble euh :: (elle se déplace vers deux autres étudiants) vous allez ensemble.

Le deuxième type d'ajustement a trait aux modalités de travail (cf. 9 dans le tableau 55, page 295). D'abord Ana indique que les apprenants peuvent constituer les binômes et ensuite elle modifie cela et va les créer elle-même. L'observateur d'un tel changement peut faire des hypothèses sur ce changement (elle n'avait pas prévu comment elle allait créer les groupes et le décide dans le vif, elle l'avait prévu mais elle n'a pas envie d'attendre, etc.). Que nous dit le commentaire (extrait 18 de l'EAC) de la protagoniste sur cet ajustement ?

Ana, EAC, extrait 18	
1	[...] parfois tu les laisses se mettre comme ils veulent et ça va très très vite ou parfois tu les laisses se mettre comme ils veulent et ça prend trop de temps ! tu vois, sur une heure de cours, tu peux PAS.
2	[...] pour aller plus vite parce que ça ne bougeait pas , tu vois ? ils auraient bougé tout de suite, j'aurais pas, mais tu vois bien, là ! euh :: mais ça ! (elle pose ses lunettes), comment te dire ? En tant que prof, quand t'es prof depuis un certain petit bout de temps ++ tu anticipes les situations donc <u>tu sais très bien au début tu te dis, t'as des groupes, tout de suite, qui vont se lever, qui vont se mettre ensemble, qui vont gérer ça, d'accord ? et puis t'as d'autres groupes pour qui c'est plus LONG, donc tu laisses volontairement une consigne ouverte MAIS parce que tu sais TRÈS bien comment ça va fonctionner par la suite, tu vois ? DONC tu attends deux minutes, tu vois, ça bouge, tu te dis, là, je laisse intervenir le groupe, ça ne bouge pas j'interviens euh :: donc là j'ai envie de dire ouais il y a il y a l'habitude l'habitude de l'enseignant aussi euh :: que euh :: qui sait très bien comment comment les étudiants se mettent par groupe [...]</u>
3	[...] parfois, en général, je mélange les nationalités quand je peux mais pas toujours ! Parce que je ne vois pas pourquoi on les mélangerait systématiquement, en phonétique, j'aime bien mélanger parce que les erreurs sont pas les mêmes et parce que euh :: ça construit un rythme dans le dialogue parce que sinon t'as que des étudiants japonais ensemble ou que des étudiants chinois et donc t'as :: t'as :: on ne se rend pas compte, tu comprends, les autres qui écoutent, vont pas se rendre compte qu'on change de rythme parce qu'ils vont trouver les :: ils ne vont pas se rendre compte des erreurs :: bon, enfin bref.

Nous constatons dans le premier extrait que des expressions liées au temps sont énoncées : « *ça va très vite* », « *ça prend trop de temps* », « *une heure de cours* ». Ana évoque le fait que laisser les apprenants décider de la formation des groupes est une possibilité mais qui peut soit être opportune et raide, soit être synonyme d'un ralentissement. Il semble, à ce sujet, que la priorité soit l'économie temporelle à tout le moins dans des cours d'une heure (« *sur une heure de cours du peux PAS* »). Cette interprétation se précise dans la suite de son commentaire (cf. extrait 2). Ana précise que c'est « *pour aller plus vite* » et explicite ce motif d'action « *parce que ça ne bougeait pas* ». Elle expose limpidement que si les étudiants avaient tout de suite formé les groupes, elle ne serait pas intervenue.

Ana va convoquer son répertoire pédagogique pour expliquer la gestion qu'elle fait de son intervention ou non-intervention (cf. discours souligné dans l'extrait 2). Il est intéressant de constater qu'elle formalise le principe de la « parenthèse réflexive » dont nous avons traité plus haut, celle qui permet une prise d'informations de la part de l'enseignant : « *DONC tu attends*

deux minutes, tu vois, ça bouge, tu te dis, là, je laisse intervenir le groupe, ça ne bouge pas j'interviens ». Cela rejoint la conception de Dominguez et Rivière qui déclarent que :

« Ce qui pourrait caractériser une gestion fluide de la simultanéité des actions, des discours et des foyers d'attention durant la passation des consignes, c'est la capacité à s'extraire momentanément du cours de l'action, de l'évaluer, puis de l'ajuster et la compléter, en fonction de la lecture que fait l'enseignante de la situation » (2015 : 8).

Pour pouvoir évaluer la situation et éventuellement la réajuster, Ana met en œuvre sa compétence de gestion du temps et sa compétence visio-perceptuelle : ce sont elles qui entrent en jeu dans les décisions qu'elle effectue ensuite. L'enseignante met en avant la notion d'expérience enseignante (cf. extrait 2) :

- d'abord par un discours en « tu », qui semble faire référence aux enseignants expérimentés : *« quand t'es prof depuis un petit bout de temps »* ;
- ensuite par un discours en « il » qui se réfère à l'enseignant comme professionnel de son métier : *« il y a l'habitude [...] de l'enseignant [...] qui sait très bien comment les étudiants se mettent en groupe »*.

En fin de commentaire, Ana va ajouter une autre raison à son choix. En effet, des raisons didactiques viennent soutenir le fait qu'elle ait constitué les groupes : *« en phonétique, j'aime bien mélanger [les nationalités] parce que les erreurs sont pas les mêmes et parce que euh ::: ça construit un rythme dans le dialogue »*. L'explication d'Ana précise ce choix possible : *« sinon t'as que des étudiants japonais ensemble ou que des étudiants chinois »*. Ici, l'enseignante met en avant l'avantage de créer elle-même les groupes de travail qui serait alors fondé sur :

- l'avantage de varier les groupes pour qu'ils puissent être exposés à des rythmes mélodiques divers et variés,
- l'expertise de l'enseignante qui est en mesure de définir les mélanges de nationalités qu'elle peut effectuer⁴⁸².

Ce complément d'information apporté par Ana peut s'entendre comme une clé d'accès qu'elle offre aux raisons sous-jacentes de son action. Cependant, au vu du déroulement de son action, il semblerait plus qu'il s'agisse d'une occasion qu'elle saisit pour se positionner en tant qu'experte. En effet, son action première était de laisser les apprenants former les groupes⁴⁸³.

⁴⁸² Si nous reprenons Cicurel (2011a), nous aurions affaire ici à la manifestation du « plan de l'interaction avec les apprenants » (*ibid.* : 171), celui s'approche en répondant au « comment les destinataires du discours didactique sont impliqués », celui qui informe sur la connaissance et les représentations que les enseignants ont au sujet des apprenants.

⁴⁸³ Ce qui ne remet pas en cause qu'effectivement elle a cette compétence qui consiste en mesurer l'avantage de mélanger les nationalités pour les raisons évoquées.

Après ces différents mouvements d'analyse, tout laisse à penser que la consigne d'Ana est construite quasiment de toute pièce dans le vif de l'action. Il semblerait que le travail de planification ait été plutôt global et qu'Ana disposait au moment de transmettre la consigne d'une vision générale de ce qu'elle souhaitait : faire pratiquer le rythme de la phrase en réinvestissant le déjà appris. Cela expliquerait d'une part les réajustements et leur agencement et d'autre part le discours à valence argumentative en EAC de l'enseignante.

Si nous avons jusqu'ici traité des raisons qu'Ana associe à son ajustement, il est également intéressant de souligner sa réaction, qui, comme nous allons le voir combine un regard critique et évaluatif mais aussi une certaine conceptualisation de la consigne.

Pour ce qui est **du regard évaluatif critique**, il apparaît dès les premiers instants de son commentaire sur le passage visionné. Ce qui est signifiant est la façon dont il se manifeste. En effet, si pour la majorité des passages visionnés en EAC, Ana attend la fin de l'extrait, dans le cas de la consigne que nous étudions ici, elle évalue immédiatement son action⁴⁸⁴. Ainsi, pour chacune des actions observées, elle apporte systématiquement une critique ; dans l'ordre :

- « *t'imagines là HEN :: c'est une consigne beaucoup trop longue* » ;
- « *tu vois il y avait le mot réplique qui était bien trop compliqué* » ;
- « *avant j'avais parlé de quatre répliques et là je parle de six répliques* ».

Ces interventions qui portent aussi bien sur la forme que sur le contenu de la consigne et qui ont lieu pendant le visionnage vont trouver écho dans son commentaire post-visionnage. À ce regard critique s'associe très vite une relativisation de ses actions à laquelle vient se greffer, comme nous l'évoquions, une **conceptualisation de la consigne**.

Ana, EAC, extrait 16 : la consigne elle est bien trop longue tu vois mais (souffle) mais j'ai envie de te dire **c'est pas grave** ! Tu vois, c'est pas grave la la consigne elle est mal formulée ++ elle est MAIS euh :: **c'est pas grave** [...] **c'est pas grave** parce qu'à la limite la consigne elle change un peu, il en faut huit des répliques, tu comprends ? **C'est pas grave** c'est euh :: ou bien ils changent un petit peu c'est PAS gênant parce que l'objectif c'est c'est de de euh :: de les faire travailler sur un dialogue et qu'ils et qu'ils travaillent et qu'ensuite ce dialogue ils le formulent enfin qu'ils le racontent enfin à l'oral, tu vois ? c'est c'est l'objectif c'est la phonétique donc ou pas seulement la phonétique enfin le ry :: thme enfin le :: DONC quelque part ce qu'ils ont compris c'est qu'ils devaient écrire un dialogue, d'accord, et que c'était un travail en GROUPE et puis ensuite qu'il y avait un certain nombre de répliques à faire mais c'est c'est hum:::: ++ mais mais voilà ! [...] mais quelque part **je m'en fiche** de la consigne (rires forts) elle est, elle EST elle donne (elle pose ses lunettes) elle donne une tâche à faire mais si la tâche elle est plutôt comme ça ou comme ça ou comme ça l'objectif est atteint, tu vois ce que je veux dire ?

Nous constatons la combinaison de critiques sur sa consigne (soulignées dans l'extrait) et d'expressions qui viennent les alléger (en gras dans le texte). Ana émet aussi un discours qui porte

⁴⁸⁴ Nous pourrions assimiler cette modalité à une prise de conscience forte qui se traduirait chez l'enseignante par cet irrépressible besoin de s'exprimer.

sur l'importance qu'elle accorde à l'objectif de l'activité, à la production finale (déjà étudiée plus haut). Faire évoluer la consigne (*« la consigne elle change un peu »*) semble faire partie de sa conception de ce qu'est l'activité prescriptive. Cela fait écho aux déclarations commentées plus haut et des passages qui suivent le dense commentaire d'Ana. Elle va de ce fait affirmer *« mais quelque part je m'en fiche de la consigne »*, cf. l'extrait ci-dessus) et plus loin *« c'est pour ça que la consigne elle est elle est importante et à la fois pas importante », « je pense qu'il ne faut pas que la consigne soit trop stricte »*. Ces commentaires laissent apparaître la consigne comme une étape simplement nécessaire mais qui ne doit pas être figée. Dans cette logique de consigne *flexible* s'insère alors la remédiation comme solution qui permet à l'enseignante de réajuster : *« pour ceux qui :: pour ceux pour qui elle est trop vague, je vais aller VOIR et je REDONNE la consigne [...] je me dis bah ceux-là, il faut que je fixe euh, il faut que je la réduise ma consigne »*. Ana accorde donc une importance très relative à la consigne, elle l'assume et sa flexibilité semble être en accord avec sa conception de l'activité de prescription⁴⁸⁵.

3.3. Quid de la reformulation : une pratique d'ajustement commune ?

« Toute confrontation de représentations et de pratiques favorise la prise de conscience. Chacun mesure alors ce qui lui paraît le bon sens même ne va pas de soi pour autrui, que les évidences ne sont pas partagées, que le "sens commun" n'est pas aussi large qu'on le croit » (Perrenoud, 1996 : 17).

La reformulation est une des **stratégies d'ajustement** dont dispose l'enseignant. Dans un cours de langue, la fonction de la reformulation est, en principe, de faciliter la compréhension d'un énoncé par les apprenants. Un autre versant de la reformulation peut également se manifester, à savoir une excessive reformulation qui, elle, pourrait nuire au processus de décodage des apprenants : en réduisant leur activité réflexive et en complexifiant la réalisation de la tâche demandée. Qu'en est-il des conceptions de cette pratique de reformulation chez nos trois enseignantes ?

Dans un premier temps, nous poserons la reformulation comme composante du genre professionnel. Dans un deuxième temps, nous verrons que différents angles de vues se profilent dans les discours de Christelle, Nathalie et Ana.

3.3.1. La reformulation de consigne : une composante du genre professionnel

La réunion-échange permet la mise en dialogue et la mise en lumière d'une partie du genre professionnel, *« ce qu'ils savent devoir faire »* (Clot et Faïta, 2000 : 11). À l'intérieur de ce genre

⁴⁸⁵ Il aurait également pu y avoir lieu de s'interroger sur la perception par les étudiants des ajustements réalisés par l'enseignante : comprennent-ils ce qui est finalement attendu dans leur production ? Les interruptions répétées de l'enseignante ne perturbent-elles pas leur production ?

professionnel, comme nous l'avons vu, différentes étapes se constituent comme participantes de l'agir prescriptif (cf. chapitre 7).

Pour le cas de la reformulation, celle-ci est une étape qui s'entend comme partagée (ci-dessous les tours de parole 272 à 310 de la réunion-échange) :

TP	E	Interactions des enseignantes
272	C	reformulation éventuelle de la consigne ? (elle essaye de résumer)
273	A	Ouais
274	C	hum et après c'est parti ++ c'est ça pour la transmission de la consigne ?
275	N	Oui
276	A	Oui
277	C	t'as d'autres choses Ana ?
278	A	euh ben je réfléchis on peut y revenir
279	N	oui bien sûr on avance
280	C	(...) mais on a dit beaucoup de dans :: beaucoup de choses donc réception de la consigne
281	A	et ben s'assurer que les étudiants ont bien tous compris alors ça peut passer par de la reformulation c'est vrai moi je pense que c'est ce qu'il y a le plus d'intéressant que les étudiants essayent de reformuler la question/la consigne
282	C	alors justement quand t'as :: t'as parfois des ::: des consignes qui sont pas formulées par TOI
283	A	oui souvent
284	N	X reformulation par l'apprenant
285	A	oui ça X
286	C	XX et du coup ça veut dire que c'est pas reformula :: euh :: à ce mo- dans la transmission de la consigne il y avait peut-être une chose aussi où euh ::
287	N	reformulation X XX
288	A	ah ! reformulation
289	C	Ouais
290	A	reformulation par l'enseignant
291	N	Oui
292	C	Mais
293	A	XX -ssion ouais
294	C	ici c'est par l'apprenant
295	A	ouais mais peut-être il faut rajouter dans reformulation par l'enseignant
296	C	Ouais
297	A	surtout quand la consigne n'est pas écrite par lui-même c'est vrai que parfois :: ou bien on transforme d'emblée quand on part d'un manuel et qu'on trouve que la consigne elle est pas toujours CLAIRE enfin à notre avis hein elle euh peut être claire pour certains étudiants mais nous on la trouve et ben
298	C	Oui
299	A	on la reformule d'emblée c'est
300	C	Ouais
301	A	<u>c'est ::: c'est CURIEUX</u>
302	c	<u>Ouais</u>
303	N	Paraphrase
304	A	on la paraphrase t'as raison et la transmission passe par paraphraser la consigne t'a entièrement raison

305	C	Ouais
306	N	il y une chose
307	A	par rapport à ce qu'on a dit ouais
308	N	XXX
309	A	ouais tout à fait ++ on la paraphrase c'est vrai
310	C	(elle vérifie la feuille et elle reprend le rôle de guide) euh:: réception de la consigne !

Tableau 57 : Interactions sur la reformulation

Nous observons dans ce passage comment s'articulent et progressent les échanges des enseignantes autour de la reformulation. Ces échanges mettent en relief différents facteurs liés à la reformulation.

D'une part, les enseignantes traitent des **motifs** de la reformulation. Ana formule en TP281 le premier motif : « *s'assurer que les étudiants ont bien tous compris* ». La reformulation participe à la clarification du sens des actions à mener par les apprenants. Dans sa formulation, nous observons qu'elle va tout de suite aborder la reformulation qui peut être faite par l'apprenant et qui vient participer à la clarification de sens ; ce type de reformulation permet de vérifier que le sens donné à la consigne par l'enseignant est en accord avec l'interprétation qui en est faite par les apprenants. Un deuxième motif est exposé par Ana en TP297 où elle évoque le choix qui incombe à l'enseignant, celui de reformuler ou non (TP297). L'exemple qu'elle donne est celui des consignes qui n'ont pas été conçues par l'enseignant, en l'occurrence les consignes de manuel. Il s'agit ici du jugement⁴⁸⁶ de l'enseignant qui peut considérer que ladite consigne « *n'est pas [...]* *CLAIRE* » (*ibid.*). Nous pouvons remarquer la qualification que fait Ana de cette stratégie de reformulation : « *on la reformule d'emblée c'est [...]* *c'est :: c'est CURIEUX* ». L'adjectif « curieux » et l'hésitation (à travers la répétition de « c'est ») marquent une sorte de prise de conscience d'une façon de faire qui apparaît pourtant comme récurrente et partagée par les trois enseignantes (ses collègues valident et ne remettent pas en cause les propos d'Ana). D'un point de vue terminologique, nous observons qu'en fin d'extrait, suite à une intervention de Nathalie en TP303, le terme « reformulation » est repris par « paraphrase ». Ne disposant d'autres éléments qui nous permettent d'analyser ce changement de terme, nous supposons qu'il est ici à considérer comme synonyme de reformulation.

⁴⁸⁶ Au sujet des raisons qui sous-tendent les reformulations de l'enseignant de langue, Blondel, souligne que « Dans la classe de langue, le professeur construit ses reformulations en fonction de ce qu'il lui semble être approprié pour la gestion de l'intercompréhension, pour que s'effectue une meilleure transmission des connaissances linguistiques » (1996 : 57). L'enseignant utilise sa compétence de réflexion *dans* l'action pour mener son activité de reformulation.

3.3.2. La reformulation de consignes : une pratique partagée mais un usage singulier

« Ce qui donne lieu à reformulation, reprise, réparation, sont des activités qui se font en interaction, les places qu'occupent les acteurs de l'échange sont fondamentales » (Cicurel, 2015).

La reformulation apparaît comme une pratique partagée par les trois enseignantes. Quelles sont les raisons qui les amènent à reformuler les consignes ? Comment les enseignantes se positionnent vis-à-vis de la reformulation ? La triangulation de différentes étapes de la Démarche réflexive nous permet d'apporter des réponses. Cette section participe ainsi à compléter la documentation de la reformulation enseignante.

3.3.2.1. Une pratique systématique

Christelle nous renseigne dans le questionnaire (question 7) sur les facteurs qui déclenchent la reformulation ainsi que sur les modalités de celle-ci :

Christelle, Q7 : « Oui, bien sûr, si je vois des ??? sur les visages des apprenants (de tous ou d'un seul), je répète et ensuite je reformule jusqu'à ce que tout le monde ait compris et si possible je donne un élément de réponse, j'illustre à l'aide d'un exemple, je mets en scène, bref, j'utilise tous les moyens dont je dispose (et là, sur MOODLE, je suis coincée). Et j'attends que les ??? disparaissent pour être remplacés par des hochements de tête ou des sourires. »

Dans ses pratiques déclarées, l'enseignante expose une façon de procéder qui lui semble fonctionnelle à savoir, répéter et reformuler dès qu'elle repère des signes de doutes chez les apprenants. Le déclencheur de sa pratique de reformulation est le **regard**. Comme pour le cas des ajustements vus plus haut, le regard est ici un outil dont use Christelle pour repérer des éventuels signaux qui vont pouvoir l'informer sur la compréhension ou non de la consigne de la part des apprenants. Un de ces signaux est l'expression faciale des apprenants qui peut traduire le doute et l'incompréhension (« *si je vois des ??? sur les visages* »). L'interprétation visuelle ne peut se faire qu'*in vivo* et c'est ce qu'elle souligne lorsqu'elle fait référence à la plateforme numérique (« *sur MOODLE, je suis coincée* ») qui ne lui permet pas d'avoir cette rétroaction instantanée.

L'**interprétation visuelle** est également évoquée par Christelle dans les entretiens ; tel est le cas dans l'extrait 25 du corpus :

Extrait 25 – Interactions de la classe	Verbalisation de Christelle
C : Voilà, alors, je vais vous laisser quelques minutes pour relire tranquillement la transcription (elle commence derrière le bureau et se déplace devant le groupe) bon bien sûr je vais vous écrire un ou deux mots de vocabulaire mais je voudrais aussi que vous me souligniez (elle insiste sur le i) les :: conditionnels ++ vous savez ce que c'est un conditionnel ? (mimique de peur) A1 : X X X X C : c'est un mélange entre :: futur et :: (bras déployés de part et d'autre du corps, mouvement de balancement) et quoi ? (balaye du regard sur le groupe) A3 : imparfait	<i>Hum, c'est pareil, ils savent ++ souligner les conditionnels qui apparaissent dans le texte euh, ils savent ce que c'est « souligner », ils savent « repérer » et ils n'ont pas besoin/d'ailleurs ils ne posent pas de questions (rires) donc euh :: alors là on les voit de dos mais moi je les ai de FACE et :: je je :: les REGARDE et :: donc quand ils :: je VOIS quand ils/ quand il y a un problème avec la consigne ou que le message n'est pas passé ++ je le</i>

C : (replis le bras vers elle, visage et voix de satisfaction) imparfait ! on prend la base du futur et on met les terminaisons de l'imparfait ++ donc, le vocabulaire que je vais vous expliquer et X les :: conditionnels que vous trouvez dans le texte	<i>redis donc là, euh, jusque-là on n'a pas vu de soucis de de passation de consignes, je pense qu'elles étaient :: comprises</i>
--	---

Tableau 58 : *Je les REGARDE [...] je VOIS*

L'extrait 25 débute par les mots « *hum, c'est pareil* », Christelle fait référence ici à la verbalisation précédente (extrait 24, traité plus haut) dans laquelle, pour elle, les apprenants comprennent qu'elle va afficher la transcription et qu'ils peuvent aussi ouvrir leur livre (où se trouve également la transcription). L'encodage de la consigne qui s'appuierait sur un « déjà-là » des apprenants se lit dans la suite de son commentaire (extrait 25). Elle y expose d'abord que ce « déjà-là » est suffisant pour faire l'activité (« *ils savent souligner* », « *ils savent repérer* »). Nous remarquons qu'ici l'enseignante se focalise sur les **aspects pratiques de l'activité** et non pas sur **l'objet de savoir** qui est en jeu « le conditionnel », qui, lui, apparaît dans l'interaction de classe. L'enseignante donne ensuite deux raisons pour lesquelles la consigne est suffisante :

- 1) La première porte sur le fait que les apprenants ne posent pas de questions (soulignée dans le tableau 58). Elle insiste sur ce motif en introduisant sa phrase par la locution adverbiale « d'ailleurs », qui ici a valeur d'argument et qui vient appuyer ce qui précède⁴⁸⁷. À ce sujet, le « déjà-là » qu'elle avance avant cette proposition (« *ils savent souligner, ils savent repérer* ») se porte comme garant et n'appelle donc pas la reformulation de ces aspects pratiques de la consigne.
- 2) La deuxième raison donnée est qu'elle n'a pas repéré visuellement d'indices mimogestuels qui auraient indiqué qu'il y avait des questions. Pour cette deuxième information, il est intéressant de voir que Christelle va expliciter les dessous de ce repérage : « *là on les voit de dos mais moi je les ai de face et :: je je :: les REGARDE et :: donc quand ils :: je VOIS quand ils/ quand il y a un problème avec la consigne ou que le message n'est pas passé* ». Christelle met en avant son « savoir perceptuel » (Filliettaz, 2007 : 15, cité par Dominguez et Rivière, 2015 : 215), celui qui lui permet de repérer des indices et ensuite

⁴⁸⁷ Selon le dictionnaire du Centre national de ressources textuelles et lexicales, sémantiquement la locution « d'ailleurs » sert à indiquer « le changement sur la logique [et de permettre] d'ajouter un élément nouveau sans rapport nécessaire avec ce que l'on vient de dire » (CNRTL). Au sujet de sa valeur de « continuité argumentative », telle qu'elle apparaît dans l'exemple étudiée dans notre texte, voir l'étude de Baider (2018) qui étudie spécifiquement l'emploi et les fonctions des locutions « par ailleurs » et « d'ailleurs » en interrogeant leur valeur dans l'empan suivant : de « marqueurs linguistiques de rupture textuelle » à des « marqueurs de continuation argumentative » (extrait du titre de son article, *ibid.*). L'auteure, qui étudie un corpus de discours politique, souligne que « d'ailleurs » peut introduire des « preuves de compétences : [celles à travers lesquelles] nous apportons la preuve de ce que nous avançons » (*ibid.* : 8) et dans ce cas elle peut être remplacée par « pour preuve, la preuve en est ». Ce dernier sens est effectivement celui que l'on retrouve dans les propos de Christelle.

d'agir « *je les REGARDE* », « *je VOIS* ». C'est ici une stratégie dont elle use et qui fait partie de son activité de prescription.

Pour Christelle, la reformulation intervient si elle « regarde et voit » et interprète qu'il a des doutes. Au sujet de son activité de reformulation, Christelle y fait référence dans la réponse qu'elle apporte à la question 7 du questionnaire (traitée plus haut). À ce sujet, elle décline sa réaction à cette prise d'indices en trois actions qui s'organisent ainsi :



Il est intéressant alors de noter les motifs qui vont lui permettre d'arrêter cet étayage de la consigne. Christelle dit s'appuyer sur des signaux mimo-gestuels : « *j'attends que les ??? disparaissent pour être remplacés par des hochement de tête ou des sourires* ». Lorsque ces signaux sont produits par les apprenants et perçus par l'enseignante, celle-ci considère que la reformulation a atteint son objectif : les apprenants ont compris, ils peuvent se mettre au travail. Partant du fait que Christelle considère la reformulation comme une composante logique de l'activité de prescription, si nous mettons en regard cela avec la réflexion théorique que nous avons menée dans la première partie de notre recherche, nous pouvons nous interroger sur son intérêt. Pour ce faire, nous reconvoquons Rivière qui souligne les risques ou limites que peut supposer un soutien fort apporté aux apprenants dans leur tâche de compréhension de la consigne. La chercheuse signale que ce soutien pourrait « dénaturer l'enjeu d'apprentissage » (2006 : 447). En ce sens, l'excès d'explications ou encore le recours à une reformulation systématique, comme il en est pour Christelle – qui la considère comme une suite logique et obligatoire à la transmission de consigne –, pourraient « vider l'activité de son sens » (*ibid.*). L'amputation du temps de réflexion et d'appropriation de la consigne par les apprenants peut effectivement aller à l'encontre du travail cognitif et réflexif des apprenants et à l'encontre des objectifs même de l'activité proposée par la consigne.

3.3.2.2. Une pratique ponctuelle

Nous allons voir que le positionnement de Nathalie par rapport à la pratique de la reformulation diffère de celle de Christelle. Nathalie prend dès l'étape du questionnaire une position singulière qui s'affirme et se précise davantage dans la suite du protocole.

À la question 7, qui porte sur la reformulation, Nathalie déclare :

Nathalie, Q7 : Si elles sont données à l'écrit et que les apprenants les comprennent, pas de reformulation nécessaire. Si c'est à l'oral, oui, je répète assurément plusieurs fois la consigne en essayant de modifier la formulation. Parce que je veux être sûre que les apprenants comprennent. À défaut d'écrire toute la consigne, il est fort probable que j'écris au tableau les éléments importants de la consigne.

D'emblée l'enseignante pose une différence entre les consignes écrites et orales, la nature des consignes se pose comme un critère de différenciation dans l'usage de la reformulation. Celle-ci n'est pas nécessaire s'il s'agit de consignes écrites mais elle est systématique pour les consignes orales. Dans ce dernier cas, l'enseignante met en place deux procédures :

- 1) Des reformulations de la consigne (« *je répète assurément plusieurs fois en essayant de modifier la formulation* »). Dans ce cas, la reformulation répond à l'objectif de faciliter et permettre la compréhension de la consigne (« *je veux être sûre que les apprenants comprennent* »).
- 2) Un accompagnement d'une trace écrite minimale au tableau.

Pour préciser la conception de la reformulation chez Nathalie, nous traitons ci-après d'un épisode discursif significatif entre les trois enseignantes lors de la réunion-échange. Il intervient dans la deuxième partie de la réunion, au moment où Ana fait part d'une situation de consigne qui lui a posé problème. Elle s'exprime ainsi au sujet de la consigne :

Ana, réunion-échange, TP818 : [...] **c'était une euh une consigne que je n'avais pas ÉCRITE** d'accord ? **que j'avais imaginée dans ma tête** mais bon comme chaque je m'imaginais dans la tête d'accord bon et euh :: mais que je ne l'avais pas écrite hein bon où il n'y avait pas d'enjeux et c'était pas euh c'était pas une évaluation c'était pas bon + EN TOUT CAS euh :: **je leur ai mis écrivez un dialogue par deux ou trois d'une vingtaine de lignes d'accord donc déjà écrivez [...]**

La consigne semble avoir été globalement pensée, elle n'a pas fait l'objet d'une prise de note chez l'enseignante ou d'une proposition écrite pour les apprenants. Ana explique que ses apprenants ont été interpellés par les modalités : d'une part, la production écrite est peu sollicitée dans son cours de phonétique, d'autre part, le nombre de lignes demandées ne répondaient pas aux habitudes :

Ana, réunion-échange, TP818 : « **il y a tout de suite des étudiants qui m'ont dit madame vingt lignes c'est BEAUCOUP** alors il a fallu en effet au tableau que j'ai fait j'explique ma consigne hein et que je marque par exemple BONJOUR hein dans un dialogue euh voilà dans un dialogue ça faisait une ligne et qu'ensuite l'autre il reprenait BONJOUR et que finalement les vingt les vingt lignes on les avait vite remplies. »

Ana ajoute que la consigne était plus complexe mais qu'elle ne voulait pas donner toutes les informations (uniquement le nombre de lignes) et ce, pour ne pas perdre de temps. Elle déclare que son projet était de l'expliquer ensuite en sous-groupe (« *elle est explicitée au fur et à mesure* »). Dans tous les cas, ce qui nous intéresse ici est le développement du discours entre les trois enseignantes et les réflexions que suscite la situation partagée par Ana. Les échanges se produisent essentiellement entre Christelle et Ana, Nathalie peine en effet à finir les phrases qu'elle entame. Or il y a une intervention qui réussit à être posée et entendue de ses pairs :

Nathalie, réunion-échange, TP 921 : « si tu as une consigne écrite qui est bien structurée tu as le même temps que si tu passes trois reformulations à l'oral parce que tu ne l'avais pas préparée. »

Ana réagit tout de suite en indiquant son désaccord : « *ehh NON parce que là je suis passée dans les groupes donc on n'a pas perdu de temps* » (TP922). Cette relation au temps (donner une partie de la consigne et la compléter en sous-groupes pour aller plus vite) est appuyée plus loin par Ana : « *si on passe trop de temps à la consigne c'est peut-être dans l'exercice qu'ils vont être moins concentrés + il y a aussi après une question de TEMPS imparti* » (TP 936). Nous observons ici la confrontation de deux points de vue sur la consigne, sa formulation et sa reformulation. L'intervention de Nathalie est très précise, pour elle, tout se joue dans la planification de la consigne. Cette planification se matérialise dans les consignes écrites : celles-ci sont le résultat d'une réflexion axée sur les objectifs poursuivis, sur les raisons de l'activité choisie et les raisons des modalités décidées par l'enseignant en amont de la classe. Par ailleurs, cette planification permet selon Nathalie d'optimiser le temps, ce qu'elle exprime limpide lors de son TP921 (cité plus haut). Cela fait opposition avec la posture d'Ana, qui elle, considère que le temps consacré à la transmission de consignes peut être une perte de temps (TP922 et TP936, cités ci-dessus).

La conception d'un usage ponctuel et non systématique de la reformulation chez Nathalie apparaît également dans sa réponse à la question 12 de la série 3 du questionnaire et ce, de manière affirmée :

Nathalie, Q12 : En principe, la consigne écrite doit se suffire à elle-même, il n'y a pas à la reprendre oralement. Un prof qui reprend systématiquement à l'oral les consignes écrites qui ne posent pas de problème de compréhension ne fait pas correctement son travail. Il a peut-être besoin de se sentir utile dans la salle, il ne fait peut-être pas suffisamment confiance à ses étudiants.

Dans cet extrait, l'enseignante pose une fois de plus la complétude d'une consigne écrite préparée en amont. Elle expose son avis dans la première phrase. Dans la deuxième phrase, elle va d'ailleurs le réaffirmer en faisant allusion à un enseignant-type qui ferait un usage systématique de la reformulation de consignes écrites : pour Nathalie, cet enseignant n'agit pas « correctement ». Selon Nathalie, telle qu'elle le signale dans la dernière phrase, l'usage systématique de la reformulation orale par un enseignant peut être une stratégie compensatoire :

- a) compenser un sentiment « d'inutilité » : en reformulant l'enseignant active et marque son rôle enseignant ;
- b) compenser un manque de confiance en ses apprenants.

La mise en lien de propos de Nathalie issus de différentes étapes de la démarche réflexive nous permet d'avoir plusieurs traces discursives de sa conception de la reformulation. En somme, pour

Nathalie, la reformulation n'est pas entendue comme une pratique *sine qua non* de la transmission de consignes. Pour elle une consigne pensée en amont, écrite de préférence, a l'avantage d'être plus claire et accessible ; plus elle est planifiée moins elle aura besoin d'être reformulée.

3.3.2.3. Reformuler pour s'assurer de la compréhension lexicale

Si pour Christelle et Nathalie, nous avons pu, grâce à la triangulation des données, dégager des indices de leur positionnement au sujet de la reformulation de consignes, pour le cas d'Ana, nous n'avons pas réussi à dégager une mise en cohérence suffisamment claire. Toutefois, nous avons pu relever une des raisons qui l'amène à reformuler, celle-ci est étroitement liée à des questions d'ordre lexical.

À la question 7 du questionnaire, Ana commence sa réponse en confirmant qu'elle reformule mais en précisant qu'elle ne le fait pas de façon systématique (« *pas toujours* », Q7). Elle va alors évoquer des situations qui l'amènent à reformuler (nous avons ajouté a, b, c pour traiter de son discours plus facilement) :

Ana, Q7 : (a) Je le fais en cas de non compréhension de la consigne par l'un des étudiants lors d'une **évaluation** [...] **(b)** Maintenant en compétences écrites, par rapport au thème émotions et souvenirs, toutes mes consignes sont écrites et lues à l'oral, même pendant le cours. D'habitude, elles sont comprises **Il m'arrive de développer une consigne quand le concept ne peut être compris** (du type : mémoire collective) [...]. **(c)** Il m'arrive aussi que je doive complètement expliciter mes consignes à l'oral pour tous les étudiants car elles sont un peu farfelues, notamment lorsque je travaillais **sur leur imagination créatrice par rapport aux souvenirs** qu'ils ont construit.

Dans son discours, Ana fait référence à l'usage de la reformulation dans un contexte d'évaluation (en a). Cette information peut être croisée avec sa réponse à la question 1 (série 3) qui invite à définir ce qu'est la consigne en cours de FLE. Après avoir donné quelques éléments de définition, Ana conclut sa réponse par « *pour moi, il est inadmissible qu'un étudiant ne parvienne pas à faire son exercice parce qu'il n'a pas compris la consigne. C'est inévaluable et cela ne traduit pas le niveau de l'apprenant* ». Cette posture est à son tour soulignée dans l'ECOE par une comparaison issue de sa vie personnelle. Elle raconte à cette occasion que sa fille a eu des difficultés lors d'un examen parce que l'enseignant avait fourni des consignes trop abstraites et en rupture avec les habitudes de classe⁴⁸⁸.

Dans ces cas énoncés, d'une part Ana souligne, que dans le cas d'une consigne non comprise par l'apprenant, la reformulation de la consigne est nécessaire et justifiée car elle permet de clarifier le faire attendu et de ne pas pénaliser l'apprenant.

⁴⁸⁸ Voir tome 2, Ana, ECOE (interprétation 2). L'enseignante y explique que sa fille a trouvé les questions « très globales, très globales et elle avait du mal à répondre, d'autant plus que [l'enseignant] avait dit qu'il donnerait des questions du cours, donc elle pensait à quelque chose de très PRÉCIS ++ et là, elle a quelque chose de ::: elle ne savait pas toujours si elle répondait bien ou à côté de la plaque ».

Ana complète sa réponse (Q7) autour de la reformulation en b et c. Le premier exemple (b) illustre un discours qui vise à éclairer un concept utilisé dans la consigne (*« quand le concept ne peut être compris, du type mémoire collective »*). C'est ici la nécessité d'explicitier le sens de l'expression « mémoire collective ». En effet, si l'activité de production demandée aux apprenants requiert d'écrire autour de la « mémoire collective », la rendre accessible aux apprenants est indispensable.

Le deuxième exemple qu'elle apporte (c) s'inscrit dans une activité de reprise plus globale de consigne. Elle se réfère à des activités qui demandent aux apprenants de travailler sur leurs souvenirs. Nous pouvons mieux comprendre de quoi il s'agit avec les informations qu'elle donne en EAC (où elle revient sur cet exemple de consigne) :

Ana, EAC, extrait 6 : « on ne pourrait PAS sans l'exemple hein ? parce que parce que ::: c'est déjà/parce que dès que **t'arrives dans l'abstraction** c'est beaucoup plus compliqué (la voix tombe) hein pour faire une consigne, on voit à quel point parfois c'est difficile de construire une consigne avec une problématique ou des choses comme ça, quand tu essayes de travailler sur un concept hein ? Va expliquer ce qu'est un concept ++ là euh si tu :: euh essayer de trouver dans une affirmation où sont les concepts, là on est bien :: le MIEUX c'est c'est de c'est de donner des exemples et euh :: et euh pour que la consigne soit claire. »

Nous observons qu'il s'agit plutôt d'exemplifications qui ont comme objectif de compenser la difficulté qu'il y a à manier des notions abstraites, que de reformulations (mais elles sont incluses dans la reformulation par Ana lors de la réponse à la question 7).

En somme, nous retenons qu'Ana déclare faire usage de la reformulation dans des cas précis, étroitement en lien avec une clarification lexicale.

Synthèse du chapitre 9

La formalisation prescriptive comme configuration discursive ajustée

La transposition des consignes demande à l'enseignant une « flexibilité adaptative » qui se met en œuvre singulièrement. En effet, la transmission effective des contenus des consignes s'articule aussi bien sur la **planification** de l'enseignant que sur les **conditions** effectives qu'il rencontre à l'instant T de cette transmission.

Nous avons vu dans un premier temps que le moment de transmission de consignes peut se définir du point de vue discursif comme un moment qui est synonyme d'une **pause interactionnelle**. L'interaction en elle-même ne s'arrête pas, ce qui est une caractéristique de ce moment de consigne est la prise de parole, plus ou moins longue, de l'enseignant. En principe, lorsque celui-ci dispense une consigne, le rôle des uns et des autres s'actualisent : l'enseignant énonce la consigne, les apprenants écoutent. Ce discours « monologal » de l'enseignant est une condition essentielle à la formalisation prescriptive.

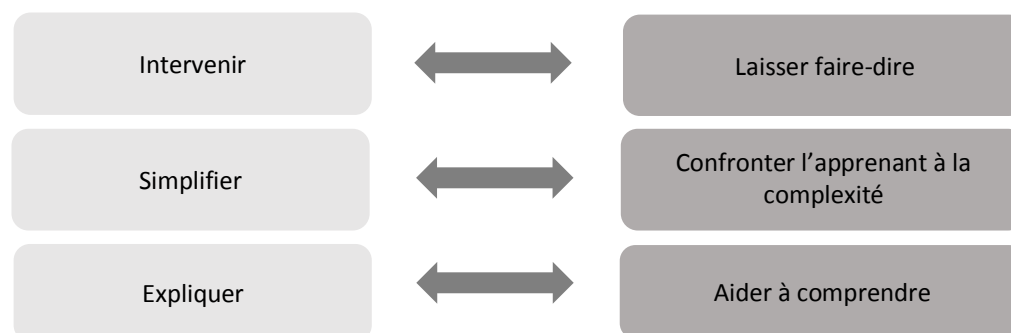
Du point de vue des indices qui aiguillent telle ou telle façon de faire au moment de la formalisation prescriptive, nous avons insisté sur l'impact que peut avoir « l'histoire interactionnelle » du groupe (enseignant et apprenants). Aux yeux d'un observateur externe, certains des soubassements ne pourraient être perçus ; le « déjà-là » – le vécu commun – est une boussole sur laquelle s'appuie l'enseignant dans la transmission de consignes.

Par ailleurs, nous avons traité des **ajustements** de consignes que peut faire un enseignant. Les ajustements portent sur divers aspects de la consigne (les modalités de travail, le support). Nous avons vu que ces ajustements requièrent un dialogue permanent entre l'enseignant et la situation de classe. En outre, nous avons souligné que les « **parenthèses réflexives** » (notre formulation) contribuent aux ajustements : disposer d'un temps qui permet à l'enseignant de réaliser des prises d'informations, essentiellement par le biais du regard, favorise l'activité réflexive enseignante qui peut déclencher un ajustement pour mieux s'adapter à la situation.

Pour ce qui est de la **reformulation** qui constitue un ajustement majeur, elle apparaît comme une activité discursive partagée par les enseignantes. Nous avons vu certaines des raisons et des modalités de reformulation. Chez Christelle, elle relève d'une pratique systémique qui s'instaure comme une particularité inhérente à la transmission de consigne. Christelle précise l'indexicalité de sa pratique de reformulation : elle s'appuie sur les signaux expressifs faciaux de ses apprenants. Pour Nathalie, sa conception même de la reformulation – une pratique qui n'est pas nécessairement systématique – agit en boussole de l'usage qu'elle en fait. Pour elle, la reformulation ne doit pas venir combler un manque de préparation et de structuration de la

consigne, du moins pour le cas des consignes écrites que prépare l'enseignant en amont de la classe. Ana quant à elle déclare reformuler pour étayer les apprenants dans la compréhension de la consigne et ce, essentiellement dans des cas où elle estime que certains mots sont trop abstraits et peuvent alors nuire à la réalisation de l'activité demandée.

Nous avons vu en partie I de notre travail la proposition de Zakhartchouk (2000 : 66) qui suggère de considérer les gestes de l'enseignant en fonction des empans suivants :



À la lumière de ces interventions de l'enseignant (Zakhartchouk, *ibid.*), nous pouvons situer Christelle du côté gauche de ces empans possibles de l'agir prescriptif : elle intervient, elle simplifie et elle explique. Dans la reformulation routinière et immédiate dont elle fait usage, se trouve un reflet de sa méthodologie. Pour ce qui est de Nathalie, nous pouvons l'associer au côté droit qui représente son positionnement face à l'activité de prescription. Ce positionnement qui laisse volontiers l'apprenant se frotter à la complexité, à essayer de résoudre par lui-même ses questions, etc. Nous verrons dans le chapitre suivant que sa façon d'intervenir lors de la transmission et gestion de consignes est à mettre en lien avec sa méthodologie axée sur l'autonomisation des apprenants. Quant à Ana, il apparaît un rapport assez flexible à sa transmission de consignes : laisser faire, intervenir fréquemment ou encore lâcher-prise sur ce qu'elle demande de faire. Elle se situerait au croisement des deux empans cités, il nous faudrait ajouter une possibilité intermédiaire à la proposition de Zakhartchouk : « intervenir *et/ou* laisser faire-dire », « simplifier *et/ou* confronter l'apprenant à la complexité » et « expliquer *et/ou* aider à comprendre. Une étude longitudinale pourrait permettre de valider et préciser les attitudes de chacune et de considérer cette possibilité intermédiaire que nous venons d'évoquer. Dans tous les cas, ces postures sont le reflet d'adaptations singulières. Nous allons dans la partie suivante examiner l'agir prescriptif sous l'angle du style professionnel.

PARTIE IV

L’agir prescriptif sous l’angle du style professionnel

« [...] l’agir professoral est à la fois l’action déployée par l’enseignant dans sa classe avec son public et les motifs qui le poussent à agir de telle ou telle manière » (Cicurel, 2011a : 52).

« [...] le genre ne peut être actualisé que dans la réalité d’une action effective au cours de laquelle **le sujet affronte des conditions singulières et affirme son style individuel**⁴⁸⁹, sa manière de mettre en place des profils d’actes. C’est bien au cours de l’action que le sujet incarne le genre, en prenant une distance avec lui, en jouant plus ou moins avec les règles de l’action » (Cicurel, 2013 : 31).

Dans cette quatrième partie, notre analyse nous permettra d’étudier les éléments singuliers qui se dégagent de l’agir prescriptif chez Nathalie, Ana et Christelle. Nous nous intéressons au style prescriptif de chacune. Cela nous permettra de distinguer différents positionnements au sein d’un genre professionnel commun⁴⁹⁰. Posons dès à présent que nous cherchons à « penser » des indices de style chez les enseignantes sans pour autant vouloir « poser » un style pour chacune d’entre elles car pour cela il nous faudrait disposer d’une étude longitudinale avec des données prélevées plus régulièrement. Cependant, la construction de notre corpus de données et les premières analyses ont fait apparaître des indices de style et c’est ce que nous allons analyser dans cette quatrième partie de notre travail.

Nous nous appuyons sur une « prise en compte des données subjectives et des processus langagiers qui témoignent **du sens que les enseignants attribuent à leurs actions**⁴⁹¹ lorsqu’ils interprètent, utilisent ou transforment leur milieu pour faire leur travail » (Faïta et Saujat, 2010 : 52). À ce sujet, nous verrons comment les processus de conceptualisation sur la consigne que font les enseignantes nous renseignent non seulement sur leur façon de considérer la consigne mais aussi, et là est l’intérêt des conceptualisations, sur les fondements didactico-pédagogiques qui les

⁴⁸⁹ Nous soulignons.

⁴⁹⁰ Chapitre 2 de la partie théorique, point 2, *L’agir professionnel : à la croisée du genre et du style*.

⁴⁹¹ Nous soulignons.

soutiennent. C'est ainsi à travers différentes triangulations que nous nous proposons, entre autres, d'apporter des réponses aux questions suivantes : quels éléments peuvent soutenir un certain style prescriptif ? Dans quelle mesure pouvons-nous établir des liens entre des principes éducatifs ou méthodologiques et les pratiques liées à la consigne ? Comment ce style s'observe-t-il dans les consignes produites et transmises par nos trois enseignantes ?

Les trois chapitres qui constituent cette partie IV portent respectivement sur des éléments de style chez Nathalie, Ana et Christelle.

Chapitre 10

L'autonomisation comme organisateur de l'agir prescriptif de Nathalie

« Le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire. Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même »
(Kant, 1855 : 224).

L'analyse des discours de Nathalie et de son agir en situation didactique nous permet de déceler une conception méthodologique qui privilégie l'autonomisation et qui, de ce fait, structure en grande partie sa façon de concevoir et de transmettre ses consignes. Nous proposons dans ce chapitre l'étude des indices de son style prescriptif.

Nous montrerons, dans un premier temps, comment à travers les propos de Nathalie se révèlent et prennent cohérence ses convictions méthodologiques, et comment l'analyse du discours nous permet d'établir certaines catégorisations. Dans un deuxième temps, nous verrons comment les convictions méthodologiques de l'enseignante se traduisent dans son agir prescriptif et comment, plus spécifiquement, à travers l'analyse de sa pratique et du discours sur cette pratique, se dégage un style prescriptif axé sur des stratégies multimodales réfléchies et revendiquées par Nathalie.

1. Mise en abyme d'une posture méthodologique

Les discours produits par les enseignantes en entretien proposent aussi bien des verbalisations sur les actes en cours visionnés que des verbalisations sur leur répertoire didactique. Pour le cas de Nathalie, l'analyse des données, nous permet de constater qu'un pan considérable de son discours repose, comme nous l'énoncions plus haut, sur l'une de ses convictions méthodologiques.

C'est dans l'étape 1 (le questionnaire), que cette conviction méthodologique est explicitement nommée et revendiquée par Nathalie. Ainsi, dès la première question de l'étape 1, l'autonomie occupe une place importante dans les discours de l'enseignante. L'enseignante s'exprime ainsi « *il me faut aussi rappeler le lien que fait Claude Germain entre autonomie d'apprentissage, autonomie langagière et autonomie générale* ». Il s'agit ici de la première occurrence, le terme y est alors explicitement énoncé et il sera par la suite décliné dans le discours de l'enseignante. Nous allons voir dans ce qui suit comment cette déclinaison se traduit dans les discours de Nathalie et comment ceux-ci sont des indices essentiels pour comprendre l'agir professoral de l'enseignante et son activité de prescription. La triangulation ou mise en regard des discours produits par l'enseignante, tout au long de la démarche réflexive, nous permet de relever une cohérence de son agir professoral. Celle-ci s'articule autour de l'autonomisation : elle en est le centre et elle en définit les modalités de l'agir. Les consignes en portent la trace et c'est ce que nous tentons d'analyser dans cette partie.

1.1. L'autonomisation au cœur de son activité de planification

« L'action dans la classe est l'actualisation d'un projet qui la précède et qui est marquée par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer, elle ne commence pas l'"entrée physique" en classe, elle ne se termine pas non plus avec la fin du cours » (Cicurel, 2013 : 22).

L'agir professoral est composé aussi bien par des actions verbales que non verbales que l'enseignant met en place (Cicurel, 2011a). La planification que peut en faire l'enseignant est hétérogène : nous avons vu que l'étape de planification peut être réalisée dans le détail en amont ou encore à l'opposé être construite quasiment de toute pièce dans le vif de l'action. C'est lors de la planification que se réalisent des prises de décisions diverses, parmi elles, le choix des modalités de travail.

Lorsque Nathalie énonce la manière dont elle prépare un cours (étape 1, question 6, série 1), nous constatons que sa planification des activités repose principalement sur une modalité de travail, le travail par **groupes** de trois à cinq étudiants :

Nathalie, Q6 : Tout d'abord, il y a les objectifs : qu'est-ce que les apprenants doivent apprendre ? Oh là là, tout ça ! Bon, ensuite, avec quoi ils vont pouvoir travailler pour apprendre tout ça ? Tiens, des textes, des documents audio et vidéo, peut-être des interactions entre étudiants. Hum, il y a besoin d'activités pour accompagner ces documents... Ce serait bien si ces activités ils les faisaient en **groupes**. Bon, quelles activités à faire par trois ou cinq ? En gros.

Cette information ne fait sens que si nous la croisons avec la suite des discours produits dans la démarche réflexive et avec les activités filmées⁴⁹². Nous constatons que cette façon de procéder

⁴⁹² Elle est également lisible dans le journal de bord de Nathalie. À ce sujet, pour le cours du 27 novembre (C27) la consigne est « *Par groupes de trois, vous produisez un article pour répondre à cette annonce* ». Pour le cours C8, « *vous*

et de penser l'action fait partie de son répertoire didactique et plus encore, d'une pratique récurrente et régulière.

À ce sujet, l'affirmation que Nathalie produit en ECOE⁴⁹³, confirme cela « *je veux que les étudiants arrivent à se débrouiller seuls [...] que les étudiants AIENT les les matériaux pour pouvoir euh travailler correctement* ». Ici, nous avons affaire à l'expression de l'accomplissement d'une action intentionnelle. L'emploi du verbe **vouloir** souligne la volonté pédagogique de l'enseignante, à savoir de développer l'autonomie de ses apprenants. Dans cet extrait, l'autonomie est traduite par l'objectif visé – le motif en-vue-de, si nous reprenons l'expression de Schütz (1998) – qui est le suivant : pour que les apprenants puissent se débrouiller seuls, une stratégie est de leur donner les documents et d'autres éléments à même de les guider. Fournir des documents avec des informations et des consignes suffisamment claires – et donc finement préparées en amont par l'enseignante – est une des stratégies récurrentes chez Nathalie. À ce sujet, l'enseignante déclare lors des entretiens⁴⁹⁴ « *j'essaye de faire en sorte que les consignes soient compréhensibles pour que mes étudiants puissent travailler puissent **puissent DIRECTEMENT se mettre au travail** sans que j'aie à intervenir +++++ ça fait partie de l'autonomisation* ». La volonté de Nathalie est ici exprimée dans « *j'essaye de faire en sorte* » et est argumentée autour de la question de l'autonomisation. Nous observons également l'usage qu'elle fait de l'adverbe « directement » avec une intonation forte : cet adverbe véhicule le rôle qu'elle attribue aux consignes et le soin qu'elle y porte (créer des consignes « compréhensibles »). C'est son travail de conception de consignes, en amont de la classe, qui porte l'enjeu de la réussite : si elles sont bien conçues, elles sont suffisantes et permettent aux apprenants de se mettre au travail « directement » (cf. autres occurrences dans le point suivant). Dans cette façon de faire et de concevoir son enseignement, nous observons aussi la place qu'elle se donne : « *sans que j'aie à intervenir* ». Cela éclaire le rapport au métier et sa place sur la scène pédagogique (celle-ci se traduisant par un retrait de la scène pédagogique). Le rôle qu'elle se donne dans l'espace-temps de la classe apparaît dans les discours suivants :

Discours Nathalie : questionnaire	
Question 7	je ne me pose pas en détenteuse d'un savoir à transmettre et favorise autant que possible l'autonomisation de l'apprenant ; je n'enseigne quasiment plus
Question 16	je ne me mets pas au centre de la rencontre didactique et mon moi n'est pas trop important dans cette rencontre

Tableau 59 : Discours de Nathalie sur son rôle d'enseignante

allez travailler par trois ». Ce qui n'exclut pas des activités individuelles ; c'est le cas, par exemple, de l'activité du 12 décembre (C12) : « *Les étudiants travaillent de manière individuelle* » (ces différents exemples peuvent être consultés dans le journal de bord de Nathalie qui est disponible dans le tome 2, annexe 7, pages 105-112).

⁴⁹³ Lors de sa réaction à l'interprétation 2 (voir, tome 2, ECOE, Ana, page 164).

⁴⁹⁴ En fin d'EAC, lorsqu'il lui est demandé de revenir sur le vécu de l'EAC (en fin d'EAC), cf. tome 2 (Nathalie, entretiens, EAC, l'extrait y est surligné, pages 162-163).

Dans la réponse à la question sur ce que sont ses facilités en tant qu'enseignante (question 7⁴⁹⁵), Nathalie apporte des informations qui éclairent sa conception de son rôle d'enseignante. Elle se définit elle-même – « *je ne pose pas en détentrice d'un savoir à transmettre* » - et elle précise « *je n'enseigne quasiment plus* ». Ces deux propositions négatives sont des postures pédagogiques qui font sens au regard de son principe méthodologique : l'autonomisation. Cette posture se voit appuyée par sa réponse à la question 16⁴⁹⁶ : le curseur de la rencontre qui se déroule, dans la salle de classe, n'est pas posé sur elle mais sur les apprenants (cf. tableau ci-dessus).

La méthodologie d'enseignement-apprentissage de Nathalie s'appuie sur l'autonomisation. Cette méthodologie implique un certain retrait de la scène pédagogique de l'enseignante au profit de la mise en scène des actions et activités des apprenants. Sa conception de l'autonomisation apparaît progressivement au fur et à mesure de ses commentaires sur son agir prescriptif et c'est ce que nous allons voir à présent.

1.2. L'autonomisation : représentations discursives

L'autonomisation des apprenants apparaît chez Nathalie comme un leitmotiv qui participe à définir son action. Cette autonomisation se traduit dans son discours par l'usage de différentes expressions que nous allons recenser dans cette partie (certaines ayant été traitées dans le point 1.1) :

- d'une part, à travers l'usage explicite du terme « autonomisation » et de ses déclinaisons (telles que l'adjectif « autonome » ou le groupe nominal « pratiques autonomisantes »⁴⁹⁷) ;
- d'autre part, par l'emploi de structures discursives qui sémantiquement recueillent cet agir professoral qui se veut autonomisant pour les apprenants. Ces différents usages se manifestent dans trois types d'expressions que nous avons circonscrites en « ils savent », « ils font », « ils se débrouillent » (nous l'expliquons ci-après).

Schématiquement et en fonction des éléments discursifs que nous avons pu dégager, l'autonomisation des apprenants visée par l'enseignante peut se représenter par les trois pôles suivants :

⁴⁹⁵ Question 7 : « Dans tes cours, en tant qu'enseignante, quelles sont tes facilités et tes difficultés ? Cites-en entre 3 et 5. Si tu le souhaites, explique une ou plusieurs réponses ».

⁴⁹⁶ Question 16 : « Est-ce qu'il y a des écarts entre ce que tu planifies et ce que se passe réellement en cours ? Comment les vis-tu ? ».

⁴⁹⁷ Nous avons recensé dans les discours écrits et oraux de Nathalie : sept occurrences du mot « autonomie », quatre occurrences du terme « autonomisation », deux pour « activités autonomisantes », une pour « pratiques autonomisantes », six occurrences pour l'adjectif « autonomes ». Par ailleurs, nous avons une présence de quatre occurrences pour l'adjectif « seuls » qui recouvrent une partie de l'autonomisation recherchée par Nathalie pour ses apprenants.

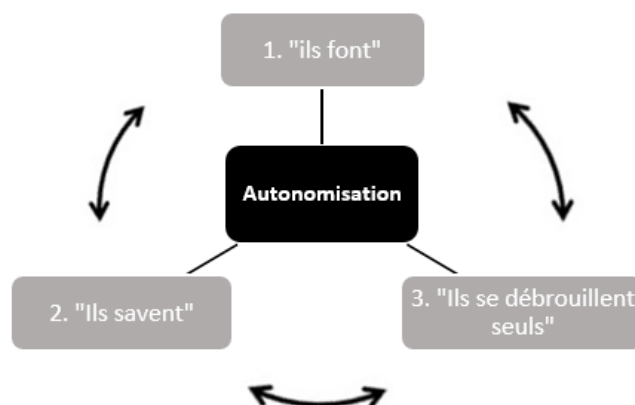


Figure 18 : L'expression de l'autonomisation

Avant de préciser chaque branche et leur dialogue, nous pouvons déjà dégager une forte activité de la part des apprenants. Leur part actionnelle est représentée dans les pôles 1 et 3, le pôle 2 illustre l'habitus de travail qui a été instauré et qui semble fonctionner.

1.2.1. Pôle 1 « ils font »

Le premier pôle, « ils font », recense les discours qui soulignent la part active des apprenants :

Étapes	Discours
Journal de bord	C27⁴⁹⁸ Les étudiants organisent les groupes C8 « vous prenez l'article [...] et vous attribuez une des questions de l'article à un autre étudiant. C'est sur cette question que l'étudiant aura à parler, comme à l'épreuve de langue. Vous évaluez la production de chacun en fonction de la grille d'évaluation ». C11 Écriture d'un compte rendu des deux articles, par deux. Co-correction. C4 (test corrigé/erreurs soulignées) Les étudiants travaillent par deux pour vérifier ce que j'ai souligné.
EAC	Extrait 3 c'est aux étudiants de de lui demander ce qu'elle dit, c'est aux étudiants s'ils veulent vraiment savoir ce qu'elle dit faut que :: l'étudiant demande à l'étudiante de répéter + c'est pas à moi de le faire Extrait 5 qui s'autocorrigent ou qu'ils corrigent avec le voisin Extrait 8 je demande aux étudiants ce qui ne va pas, c'est à eux d'expliquer

Tableau 60 : Pôle 1 « ils font »

Dans ces exemples, nous observons des traces de la manière dont Nathalie se représente l'agir des apprenants : une volonté de « faire faire » et ce, par une forte prise en charge de l'activité par les apprenants. L'implication des apprenants est ici convoquée et rejoint la conception de l'autonomisation d'Holec :

« il s'agit donc pour l'enseignant de faire en sorte que l'apprenant découvre petit à petit que sa participation au cours ne doit pas se réduire à une présence passive, que toute initiative de sa part est utile, voire nécessaire, au bon déroulement des activités d'apprentissage, que la programmation de ces activités peut faire partiellement ou

⁴⁹⁸ Le journal de bord de Nathalie se trouve dans l'annexe 7. Nathalie propose dans son journal les cours du 27 et 28 novembre, du 1^{er}, 4, 5, 8, 11, 12, 15, 18 et 19 décembre. Nous avons nommé chaque partie du journal C27, C28, C1, C4, etc., cela explique la présentation que nous faisons des extraits dans ce tableau. Pour ce qui est des discours que nous proposons : a) ils sont copiés tel que l'enseignante les a produits dans son journal de bord ; b) il s'agit des consignes données par l'enseignante et qu'elle a pris le soin de recopier dans son journal.

totalement partie de la responsabilité du groupe, et ceci tout en apprenant, en les pratiquant, des techniques liées à des objectifs d'apprentissage » (1983 : 42).

Dans les exemples C27, C4 et extr.5 les apprenants sont invités à prendre des décisions et à travailler de façon autonome (ici, sur des productions écrites où les erreurs ont été préalablement signalées par l'enseignante). Dans le cas C4, les échanges entre pairs permettent de ne pas recourir directement à l'enseignant mais de faire appel aux connaissances des deux interactants (ce qui rejoint les avantages du travail social et constructif dont nous avons parlé ci-dessus, (voir Liquète et Maury, 2007 : 68). Tel est le cas également pour l'extrait 5 dont la consigne appelle l'auto-correction (et en cas de doute l'échange avec un camarade⁴⁹⁹) et pour l'exemple C11, qui fait appel à des stratégies de négociation et des prises de décisions (au-delà des stratégies de lecture, de synthèse, etc.).

Dans les extraits 3 et 8 (cf. tableau 60), nous retrouvons ce qui est attendu en termes d'actions interactionnelles à différents moments du cours. Dans le premier cas (extrait 3), il s'agit d'une prise de parole d'une étudiante qui expose des événements vécus⁵⁰⁰. Dans la classe, à ce moment-là, des interrogations peuvent s'observer dans les yeux de certains camarades, l'un d'entre eux demande spontanément à l'étudiante en question de bien vouloir répéter. Les propos de l'enseignante sur ce passage (en EAC) sont très instructifs car ils montrent que cela fait partie d'une façon de faire habituelle : si questions il y a, ils doivent les poser. L'enseignante explicite cet attendu « *c'est aux étudiants de lui demander [...] c'est pas à moi de le faire* ». Dans cette même lignée de prise en charge de la part des apprenants, l'extrait 8 reflète cette prise de parole attendue. La particularité de cet extrait repose sur l'apport d'information : il n'est pas situé du côté de l'enseignant mais du côté des apprenants. L'enseignante, face à un court corpus de phrases (affichées au tableau) invite en effet le groupe à réagir, à énoncer les raisons pour lesquelles certaines phrases sont erronées. La réponse n'est donc pas apportée « par » l'enseignant⁵⁰¹.

Enfin, dans l'exemple C8⁵⁰², nous avons affaire à une consigne qui relève d'un engagement particulier (« *ils font* »). Elle porte sur une sorte de mise en situation qui a pour objectif de

⁴⁹⁹ Nathalie a projeté les consignes au tableau, la dernière est exprimée ainsi : « si vous avez des questions, demandez à votre voisine ». Si, en tant qu'observatrice, nous avons été interpellée par cette formulation, au vu de la réaction des apprenants, nous pouvons dire qu'elle leur est familière. La consigne semble faire partie d'une habitude pour tous : pour l'enseignante et pour les apprenants. Cela rejoint la notion de « l'histoire interactionnelle » (Bigot, 2002) et semble être une façon de faire mise au service de l'autonomisation des apprenants.

⁵⁰⁰ Concrètement, cette intervention a lieu en début de cours. La routine du groupe est de répondre à la question « avez-vous des nouvelles ? ». Il s'agit ici d'une routine d'ouverture du cours.

⁵⁰¹ L'enseignante interviendra en fonction des apports des apprenants pour, au besoin, préciser des contenus, entre autres, morphosyntaxiques.

⁵⁰² Nathalie écrit dans son journal de bord : « Expression orale. En préparation de l'épreuve orale du cours de langue [...], une activité avec Femme actuelle. Je distribue et présente la grille que nous utiliserons pour l'épreuve orale ». Elle propose ensuite la consigne :

- Vous travaillez par trois

préparer les étudiants à l'épreuve d'expression orale. En groupe de trois, ils doivent lire l'article, choisir une des questions qui apparaissent dans l'article et l'attribuer à un de leurs camarades. Dans cette première partie de l'activité, ils sont donc amenés à prendre connaissance du contenu de l'article. Ce travail de compréhension écrite permet non seulement de proposer une question à un camarade (ce qu'il leur permet d'intégrer l'organisation de l'épreuve, par laquelle eux-mêmes seront ensuite concernés) mais aussi de mener au mieux leur tâche d'évaluateurs. En effet, la deuxième partie de l'activité consiste à évaluer la production orale d'un camarade à l'aide d'une grille d'évaluation⁵⁰³ fournie par l'enseignante à chaque groupe.

Dans les différents extraits, nous avons vu des façons de faire qui agissent en faveur de l'engagement du faire des apprenants : poser des questions spontanément, prendre des décisions en groupe, etc. Par ailleurs, nous avons pu remarquer la part de « l'histoire interactionnelle » qui a fait son œuvre (déjà évoquée dans le chapitre 9⁵⁰⁴) ; il semble en effet qu'il s'agisse de façons de faire (et de faire faire) qui sont ancrées et connues de tous. Cet aspect est souligné par le pôle 2.

1.2.2. Pôle 2 : « ils savent »

Le deuxième pôle, « ils savent », recueille les discours qui contiennent des indices d'un **bagage expérientiel** propre au groupe (enseignante et apprenants). Il se dégage de ces extraits que le groupe a connaissance, en raison de différents types d'expériences déjà vécues, d'un certain nombre de comportements attendus (des façons de faire connues de tous) :

- dans Femme actuelle, vous prenez l'article « Qu'avons-nous vraiment gagné en 30 ans ? » et vous attribuez une des questions de l'article à un autre étudiant. C'est sur cette question que l'étudiant aura à parler, comme à l'épreuve de langue

- vous évaluez la production de chacun en fonction de la grille d'évaluation.

Suite à cette consigne, Nathalie ajoute, dans son journal de bord, la grille d'évaluation (critères sur la structuration de l'exposé et sur la correction de langue (cf. tome 2, journal de bord, Nathalie).

⁵⁰³ Voir tome 2, annexe 8 « grille d'évaluation C8 », page 109.

⁵⁰⁴ Dans le point 2, *Impact de l'histoire interactionnelle dans les discours prescriptifs*.

Etapes	Discours
JB	C27a Les étudiants ont déjà eu à composer des articles avec une longueur donnée en mots, à partir d'un sujet ouvert. La contrainte supplémentaire ici est le nombre de signes C27b je lis la consigne/pas de question/ils composent C28 j'invite les étudiants à lire l'article [...] et à [l']étudier par deux. Je passe dans la salle pour répondre aux questions
EAC	Extr 1a donc ils savent que ::: que je leur demande, qu'ils sont libres de parler s'ils le souhaitent Extr 1b ça pose pas de problème parce qu'ils SAVENT ce qu'ils ont à faire Extr 6 je considère qu'ils savent où il faut trouver les idées Extr 22 ils ont les éléments, ils savent ce que je veux qu'ils fassent dans les prochaines minutes Extr 10 pas de questions, ils ont bien compris donc voilà on peut passer à autre chose Fin EAC j'amène les étudiants à répondre aux questions qu'ils me posent eux-mêmes euh je fais en sorte que les réponses viennent des étudiants qu'ils donnent les réponses
ECOE	Inter 4a ils sont habitués à LIRE des consignes [...] on leur a déjà demandé d'écrire/de faire des écrits longs donc ils SAVENT faire Inter 4b ils SAVENT que si :: ils ne font pas le travail parce qu'ils n'ont pas compris la consigne, c'est leur problème ! qu'ils auraient dû poser une question

Tableau 61 : Pôle 2 "ils savent"

Les connaissances qui émergent dans ces discours portent aussi bien sur des normes interactionnelles de participation (C27b, extraits 1a, 10, inter 4b et fin EAC), que sur des actions (C27a, C28, extraits 1b, 6, 22 et inter 4a).

Dans le premier groupe, qui porte des traces des normes interactionnelles partagées par le groupe, nous remarquons une des caractéristiques déjà énoncée dans le point précédent (1.2.1.), à savoir la liberté de parole mais surtout la responsabilité des apprenants. En effet, cette responsabilité incombe aux apprenants. Il est ainsi de leur ressort, et il semble que cela soit une norme instaurée et acceptée de tous, de poser des questions en cas de doute (que ce soit sur une intervention d'un participant, sur une consigne énoncée ou sur tout autre élément). Il semblerait que l'enseignante ait instauré cette norme, nous le remarquons dans les formules suivantes : « *je lis la consigne, pas de questions, ils composent* » (issu du C27b dans son journal de bord) et « *ils SAVENT que [s'ils] ne font pas le travail parce qu'ils n'ont pas compris la consigne, c'est leur problème ! qu'ils auraient dû poser une question* ».

Pour ce qui est du deuxième groupe, qui porte des traces d'actions procédurales intégrées, nous remarquons que des types d'activités **font partie du bagage expérientiel du groupe**⁵⁰⁵ : C27a, extraits 6 et 22, inter 4a.

Si nous prenons comme exemple C27a, les consignes exactes sont les suivantes⁵⁰⁶ :

Nathalie, journal de bord : « Par groupes de trois vous produisez un article pour répondre à cette annonce. 1) Individuellement, faites une liste des idées qui vous semblent correspondre au titre l'Afrique comme je la vois, l'Afrique comme je la veux ; 2) Mettez vos idées en commun et

⁵⁰⁵ Cela est à mettre en résonance avec « l'histoire interactionnelle » dont nous avons traité (point « Impact de l'histoire interactionnelle dans les discours prescriptifs », chapitre 9 de la partie III).

⁵⁰⁶ Pour une contextualisation plus précise, voir tome 2, annexe 7, « Activité C27 Jeune Afrique », pages 105-106.

sélectionnez celles qui vous semblent les plus pertinentes ; 3) Élaborez un plan à partir de vos idées ; 4) Composez l'article ».

Compte tenu de ces éléments, nous constatons que les tâches demandées ont déjà été réalisées à d'autres occasions. En l'occurrence, les apprenants ont donc à leur actif des compétences qui leur permettent de : dégager les idées principales, d'établir un plan et de composer un article en fonction d'un contexte et d'une situation donnée. Ils « savent » donc faire et ont les connaissances nécessaires.

1.2.3. Pôle 3 : « ils se débrouillent »

Le troisième pôle, « ils se débrouillent seuls », se compose de discours qui recueillent la représentation que se fait l'enseignante d'une partie de ce que signifie l'autonomisation :

Etapas ⁵⁰⁷	Discours
Q	Q2 (série 3) : l'étudiant travaille seul face à l'ordinateur et que l'enseignant ne peut pas intervenir sur la consigne ? Mais ce n'est pas réservé à MOODLE, c'est le cas d'autres activités qui ne requièrent pas de matériel informatique. Q10 (série 3) je laisse les étudiants se débrouiller seuls autant que possible...
R-E	donc on peut :: seulement transmettre ce qu'il y a à l'écrit si elle est à l'écrit on peut laisser les étudiants découvrir
JB	C12 Les documents de travail sont dans MOODLE. La consigne est la suivante : « Regardez [...] Écoutez [...] Lisez l'article [...] Regardez la bande-annonce [...] Demandez à votre voisin de vérifier votre article » Les étudiants travaillent de manière individuelle.
ECOE	Inter 4 je veux que les étudiants euh arrivent à se débrouiller tout seuls [...] pendant une heure il faut qu'ils se débrouillent pendant une heure avec les documents

Tableau 62 : Pôle 3 "ils se débrouillent"

La volonté d'autonomisation apparaît régulièrement dans les discours de Nathalie au travers de la « débrouillardise » des étudiants, voulue par l'enseignante. Cela traduit bien la méthodologie que cette dernière privilégie dans son agir prescriptif. Il nous faut croiser ici les informations dont nous disposons sur la préparation des cours de Nathalie car elles nous éclairent sur la logique de son agir professoral. Dans le questionnaire et dans l'ECLO, l'enseignante a l'occasion d'explicitier sa planification qui se structure comme suit : la définition des objectifs, des contenus et des activités, le tout articulé sur la base de documents choisis par l'enseignante et orientés vers une exploitation en autonomie par les apprenants. Nous remarquons chez Nathalie, une **forte activité planificatrice** qui prévoit, avant tout, une mise en œuvre qui permet aux apprenants une immersion dans la tâche. Pour ce faire, lorsqu'il s'agit par exemple d'activités en laboratoire, l'enseignante porte une attention particulière à la conception du document de consignes. L'exemple C12⁵⁰⁸ en est un exemple, il nous permet de mesurer l'organisation et les modalités

⁵⁰⁷ Q pour le questionnaire, R-E pour la réunion-échange, JB pour le journal de bord et ECOE pour l'entretien de co-explicitation.

⁵⁰⁸ Voir tome 2, annexe 7, page 111.

plus en détail. Il s'agit de l'extrait d'une consigne que Nathalie a incluse dans son journal de bord⁵⁰⁹ (que nous reprenons telle qu'elle a été proposée dans le journal) :

Document de travail distribué aux apprenants	
Indications générales	Nous sommes dans un laboratoire. Les documents de travail sont dans Moodle. La consigne est la suivante :
Consignes exactes pour les apprenants	1. Regardez le document « Cannes » Timbuktu - Conférence de presse au Festival de Cannes [https://www.youtube.com/watch?v=sfcFf79LAHo] 2. Écoutez le document « Œil pour œil » Œil pour œil, le débat des critiques ciné #312 : « Timbuktu » d'Abderrahmane Sissako Débat animé par Louis Guichard avec Jacques Morice et Frédéric Strauss Publié le 10/12/2014 - [http://www.telerama.fr/] 3. Lisez l'article du Canard enchaîné (10-12-2014) 4. Regardez la bande-annonce du film « Timbuktu » 5. Écrivez un article d'environ 250 mots pour présenter le film, article que vous pourriez publier sur le blog du centre [adresse du BLOG] (pensez à enregistrer votre document dans H) 6. Demandez à votre voisin de vérifier votre article.
Informations ajoutées par l'enseignante	Les étudiants travaillent de manière individuelle. Je jette un œil à leur production et intervins ponctuellement auprès de quatre ou cinq étudiants.

Tableau 63 : Consignes de l'exemple C12 (JB)

Nous observons que du fait de l'organisation établie, chaque apprenant se doit de réaliser différentes tâches qui lui permettront de réaliser la tâche globale qui est d'écrire un article pour présenter le film. Nous constatons que les tâches font appel aux compétences de compréhension orale et écrite et surtout que toutes demandent une gestion du temps et des prises de notes personnelles – l'apprenant doit être en mesure de choisir les éléments à retenir, de tisser des liens qui lui permettront de réaliser l'article demandé, etc.

Le point 6 de la consigne est particulièrement significatif. Il est l'indice de plusieurs comportements attendus :

- une fois l'article produit, la validation passe par un camarade : chaque étudiant sait qu'il doit le faire, cela est clairement énoncé (ce qui montre que cette façon de faire est une habitude d'apprentissage qui a déjà été proposée au cours des deux derniers mois) ;
- la responsabilité de réaliser un travail conjoint : chaque apprenant confie le travail de relecture à un camarade ; cela suppose une co-responsabilité qui engage les deux actants ;
- la responsabilité de faire des choix parmi les commentaires, remarques et propositions du camarade ;

⁵⁰⁹ Ce document est accessible sur le site du cours : les apprenants sont en laboratoire et doivent d'abord ouvrir ce document qui leur permet par la suite de réaliser les activités à leur rythme de façon autonome.

- la gestion des contenus qui seront de nature différente : ce procédé permet en effet de mettre en évidence des compréhensions différentes (les synthèses sont probablement singulières, chacun aura conçu la sienne différemment) et par là même d'ouvrir des espaces de réflexion (par exemple, sur le thème en question ou sur la manière de réaliser une synthèse).

Cette façon de faire rejoint la conception d'Holec sur l'autonomie de l'apprenant qu'il énonce comme étant « [la] *capacité* de prendre en charge son apprentissage (un apprenant *autonome* est un apprenant qui *sait apprendre*) » (Holec, 1983 : 39). Cette conception a des répercussions sur l'agir professoral (car l'action des apprenants ne peut se concevoir sans l'associer à celle de l'enseignant). Dans l'exemple en question, nous avons vu, dans le cadre de la classe, que le faire est dévolu aux apprenants ; Nathalie se retire de la scène pédagogique et n'intervient qu'en cas de besoin car les apprenants ont une consigne qui les mènent à se tourner d'abord vers un camarade. La part active, constructive et créative de l'enseignante repose sur la planification en amont. En effet, la conception des consignes s'appuie sur un matériel et une organisation qui doivent être pertinentes et suffisantes aux apprenants. L'objectif est bien que cette conception permette aux étudiants de « se débrouiller ». À ce sujet, la consigne 6 vient également accentuer et signifier cette volonté. Celle-ci se lit également dans l'information qu'ajoute Nathalie dans son journal de bord « *j'interviens ponctuellement* » : son rôle d'auxiliaire est au rendez-vous et l'activité autonome des apprenants prend le devant de la scène.

2. Ressorts de l'agir prescriptif de Nathalie : un schème prescriptif ?

L'agir prescriptif se construit en interaction avec le groupe d'apprenants. Comme toute pratique enseignante, une partie de cet agir est planifié⁵¹⁰ cependant une autre partie s'adapte au contexte lui-même. Cette *action située* (Suchman, 1987 ; Durand, 1998 ; Theureau, 2004) peut cependant contenir des dispositions définies et proches de *schèmes*⁵¹¹ d'action (Piaget⁵¹², 1973 ; Vergnaud,

⁵¹⁰ Aussi simple soit-elle, car la planification peut correspondre à une fiche pédagogique détaillée, à quelques mots apposés sur un morceau de papier ou encore à une planification mentale ; notre rôle ici n'est pas de défendre les vertus de telle ou telle façon de faire. Nous avons traité de la planification dans la partie théorique, chapitre 3, point 5, *L'activité de planification de l'enseignant*.

⁵¹¹ Faingold signale à ce sujet : « La réflexion-en-action des praticiens experts correspondrait [...] à l'activation de schèmes permettant une combinatoire d'anticipations, d'attributions de significations, de connaissances-en-acte et de règles d'action permettant de générer une suite d'opérations en vue d'atteindre un but » (2012 : 171). L'auteure cite Vergnaud, qui lui considère que « les inférences sont indispensables à la mise en œuvre du schème dans chaque situation particulière [...] un schème n'est pas un stéréotype mais une fonction temporalisée à arguments qui permet de générer des suites différentes d'actions et de prises d'information en fonction des valeurs des variables de situation » (Vergnaud, 1990, cité par Faingold, *Ibid.*).

⁵¹² Selon Piaget, les schèmes d'action sont « ce qui, dans une action, est [...] transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action » (1973 : 24). Cette conception du schème n'est pas en contradiction avec l'adaptation au réel de l'activité. En effet, un schème peut s'actualiser dans l'action tout en s'y adaptant.

1990 ; Perrenoud, 2001 ; Faingold, 2012) et c'est ce que nous allons voir à présent pour le cas de Nathalie.

2.1. Donner une consigne : registres visuel et auditif comme schème d'action

La façon de transmettre une consigne chez Nathalie semble, comme nous allons le voir, être fondée sur un schème d'action qui se concrétise dans une action multimodale prédéfinie. Cette action est rendue visible et lisible dans ses commentaires en EAC. Nathalie mène en effet un travail réflexif sur sa propre pratique, cette démarche réflexive lui permet de (re)construire des schèmes et nous permet à notre tour de les décrire.

Pour transmettre ses consignes, Nathalie adopte un schème d'action précis : d'abord, elle réalise un apport visuel de l'information et ensuite elle ajoute l'apport sonore. Ces deux apports constituent le noyau de son mode opératoire qui révèle une compétence régulatrice de son activité prescriptive. Ils sont présentés dans le tableau suivant (tableau 64). À gauche, nous proposons le commentaire qu'elle réalise sur son action (en EAC) et à droite, nous indiquons les différentes actions qui illustrent le schème.

Structure de l'agir prescriptif de Nathalie		
Extraits	Actions	
Extrait 19 EAC	Visuelles	Sonores
N : donc là ils ont une consigne pour euh :: donc on a :: on a vu le Canard enchaîné et on va s'attacher à un article en particulier du Canard enchaîné qui s'appelle « Dans ma bulle » + et euh :: donc je donne une consigne ++ lire le texte, demander au voisin s'ils ont pas compris euh on fera une mise en commun et on fera un débat ensuite donc, j'ai affiché la consigne , j'explique aux étudiants ce qu'on va faire ++ je le reprends dans la consigne à l'oral ++ et puis euh dans le texte il y a un :: MOT en particulier qui pose problème « zadiste » donc j'ai fait un renvoi contextualisé vers un article du ca/du Monde qui explique ce que c'est qu'un zadiste + euh et donc dans l'article du Monde ils prennent cet exemple sur euh Notre-Dame des Landes et d'autres choses et j'essaye de j'essaye de montrer un peu ce que c'est le mot zadiste qui vont/dont ils vont avoir besoin	Affichage (projection) de la consigne au tableau	Lecture de la consigne
Extrait 22 EAC	Visuel	Sonore
N : donc là, je vais organiser le débat, j'ai :: j'ai écrit au tableau comment je pense organiser cette chose-là, je me suis rendu compte que :: à la base j'avais prévu de travailler avec quatre groupes donc il y avait deux groupes qui travaillaient « contre », les deux groupes qui travaillaient « pour » et puis euh :: ça faisait des :: ++ des groupes un peu bizarres, il y avait deux trois ou deux quatre donc j'avais prévu groupe de trois ou groupe de quatre euh communiquent ensemble ensuite il fallait il aurait fallu qu'on fasse une un autre un autre temps d'échange ++ et donc euh :: finalement je décide que NON que c'est plus facile de d'avoir la moitié de la classe qui travaille « contre » et l'autre moitié qui travaille « pour » donc je change au dernier moment parce que j'avais pas suffisamment réfléchi X XX et donc là quand je suis face aux étudiants physiquement ce que ça représente les groupes	Affichage Écriture au tableau de la consigne	Énonciation de la consigne réajustée : adaptation au contexte (nombre d'apprenants présents)

donc je me dis ça au dernier moment, ce qui pose pas :: un gros gros problème + euh :: les consignes sont écrites au tableau donc j'explique euh :: à un groupe qu'il doit travailler tous les arguments « contre » et à l'autre groupe trouver les arguments « pour » ++ euh j'ai désigné les étudiants qui vont travailler « pour » et les étudiants qui vont travailler « contre » et puis euh je leur donne le temps, ils ont dix minutes pour trouver le les activités/ trouver les arguments et puis je leur ai expliqué aussi dans le tableau qu'on va :: échanger les idées et organiser un débat ++ donc a priori, ils ont les éléments, ils savent ce que je veux qu'ils fassent dans les prochaines minutes euh :: eux-mêmes s'organisent pour euh se tourner, j'ai pas besoin de leur dire vous tournez vos chaises et vous vous mettez en groupe et vous discutez entre vous, c'est :: des procédures qu'ils connaissent a priori, c'est travailler en groupe et ils le font comme ils veulent +++ hum je leur demande d'écrire +++ et puis et puis voilà		
---	--	--

Tableau 64 : Apports visuels et sonores de l'activité prescriptive

Dans ces extraits de cours, des éléments nous renseignent sur la gestion de l'agir prescriptif de Nathalie. Nous remarquons le schème d'action que l'enseignante met en œuvre et qui s'articule en un apport visuel et un apport sonore :

L'apport visuel

- Extrait 19 : « je donne la consigne », « donc, j'ai affiché la consigne »
- Extrait 22 : « j'ai écrit au tableau », « les consignes sont écrites au tableau »

L'apport sonore

- Extrait 19 : « j'explique aux étudiants ce qu'on va faire ++ je reprends donc la consigne à l'oral »
- Extrait 22 : « j'explique euh :: à un groupe qu'il doit travailler tous les arguments contre et à l'autre groupe trouver les arguments pour »

En ce qui concerne, l'apport visuel, nous remarquons que donner une consigne est synonyme d'afficher la consigne (extrait 19). La valeur du texte affiché dans l'extrait 22 va en ce sens.

Pour ce qui est de l'apport sonore, il est la suite logique du schème d'action de Nathalie : oraliser la consigne écrite et éventuellement ajouter des informations ou insister sur certaines.

Ce double apport, dans cet ordre précis, semble suffisant pour enclencher et permettre le travail des apprenants. Le commentaire de Nathalie dans l'extrait 22 (en gras dans le tableau 64) le reflète : « **ils ont les éléments, ils savent ce que je veux qu'ils fassent dans les prochaines minutes** ».

La mobilisation des registres visuel et auditif s'inscrit dans ce que nous avons nommé plus haut l'activité de « captation attentionnelle » des enseignants (chapitre 8). Afficher la consigne a pour effet que le groupe d'apprenant puisse la voir, ce qui permet d'attirer l'attention visuelle et de

poser le « moment de consigne »⁵¹³. L'oralisation qui s'en suit renforce cette attention qui est alors visuelle, auditive et cognitive. Ce schème d'action agit également comme une sorte de sas car il permet aux apprenants de poser des questions et de marquer, une fois validation de leur compréhension, le début de leur mise au travail. Il apparaît, au vu de la vidéo de cours⁵¹⁴, que ce schème fait partie intégrante de *l'histoire interactionnelle* du groupe. Il semblerait qu'il soit acté que si les apprenants ne posent pas de questions, ils sont à même de réaliser le travail demandé ; ce qui s'appuie très probablement sur l'idée de responsabilisation de leurs actes et de leur travail d'apprenants (dont nous avons traité dans la partie précédente).

Ce schème prescriptif se dessine chez Nathalie comme une façon de faire fonctionnelle et favorable à sa méthodologie fondée sur l'autonomisation. Nous allons voir que le retour réflexif corrobore ce mode opératoire.

2.2. Le schème prescriptif : retour réflexif de Nathalie

Le retour réflexif que fait Nathalie sur son agir prescriptif, avec toutes les réserves que cela suppose, est à considérer comme une occasion de valider la présence du schème prescriptif soulevé (cf. 2.1.).

Le schème prescriptif de Nathalie renvoie, comme nous allons le voir, à une pratique délibérée qui serait le résultat de choix didactico-pédagogiques construits avec l'expérience. Cela rejoint la conception de l'action de Plazaola Giger selon laquelle « l'action exige et produit une intelligence qui lui est incorporée et intervient dans l'orientation de l'agent lors de la réalisation d'autres actions du même type. Elle est à l'origine de connaissances dont la source est la pratique elle-même » (2007 : 41). Pour le cas qui nous occupe, il semblerait qu'il s'agisse d'un savoir mobilisé et mobilisable faisant partie du répertoire didactique de Nathalie. Ainsi, cette hypothèse peut être étayée au regard des propos de l'enseignante à la fin de l'EAC suite à la question du chercheur : Il s'agit bien d'une activation des connaissances produites.

Conceptualisation de l'agir prescriptif	Relevé des apports d'information structurés
E : d'accord +++++ est-ce que les extraits que nous avons vus sont le reflet de ta pratique en d'autres termes est-ce que tu re :: tu te reconnais en tant que passeuse, transmetteuse, guideuse de consignes, oui, non, pourquoi ? N : (bruit de bouche, elle allait commencer à répondre) E : ou est-ce que tu as découvert des choses ? je ne sais pas N : euh ::: NON je crois que ::: <u>ça correspond BIEN à ce que je fais c'est-à-dire que les consignes écrites et les consignes orales que je verbalise ensuite + ça c'est euh systématique !</u> je fais vraiment très attention à ça quand quand on a des :: des ::	A) Validation de la représentativité de l'agir prescriptif

⁵¹³ Nous avons traité des « moments de consignes » et de leurs caractéristiques dans le point 3, *Des pauses significantes* (dans le chapitre 8 de la partie III).

⁵¹⁴ L'observatrice que nous sommes au moment où nous avons filmé, et la chercheuse que nous sommes au moment de réviser la séance de cours de Nathalie, nous permettent de remarquer que la réception de la consigne et l'action qui en résulte de la part des apprenants semblent faire partie d'une habitude.

E : qu'est-ce qui est systématique ? N : d'avoir une consigne écrite qui est donnée aux étudiants et la consigne je la LIS avec les étudiants, je la verbalise ++ je donne à l'oral, je l'oralise pardon, je l'oralise donc ça, c'est systématique, euh j'essaye de faire atten ::tion à mes + consignes euh de faire en sorte qu'elle soit compréhensibles ++++ parce que j'ai :: comme je l'avais écrit quelque part (référence au questionnaire) j'ai quand même pas mal/un petit peu réfléchi aux consignes et donc je fais un petit peu attention j'essaye de faire en sorte que ce que je demande aux étudiants ce soit compréhensible et euh donc les extraits qu'on a vus euh ++ il y a :: c'est pas :: révélateur de ce que je fais parce que :: il y a une grosse partie où je parle (elle sourit) et habituellement je ne parle pas ! + mais il y a pas mal d'explications que je donne au début là euh :: habituellement je donne plus de travaux individuels à faire, on arrive, je leur donne une consigne et puis vous avez une demi-heure pour faire le travail et puis on voit ça après euh là, j'ai beaucoup parlé ces cette fois là euh parfois il y a des moments où faut parler parce que X XXX X XX euh ++ c'est :: je crois que c'est assez représentatif de de mon attitude en classe où :: je suscite les étudiants + euh j'amène les étudiants à répondre aux questions qu'ils me posent eux-mêmes euh je fais en sorte que les réponses viennent des étudiants qu'ils donnent les réponses, pour les raisons que j'expliquais tout à l'heure +++ je crois que c'est assez représentatif ouais	B) Conceptualisation de l'agir : apports « visuels-sonores » C) Ressorts-coulisses - répertoire Écart lié à la prise de parole de l'enseignante Principe éducatif : rendre les apprenants actifs
---	--

Tableau 65 : Retour réflexif de Nathalie

Nous constatons dans ce commentaire trois thèmes (signalés par A, B et C dans le tableau) :

- A) la validation de la représentativité de l'agir prescriptif de et par l'enseignante ;
- B) la conceptualisation⁵¹⁵ de son agir prescriptif (axé sur les schèmes des apports visuels-sonores) ;
- C) les ressorts de cet agir.

Nous observons qu'à la question de la représentativité de ce qui vient d'être visionné, l'enseignante (en A) non seulement valide cela (« *ça correspond BIEN à ce que je fais* ») – et l'intonation de l'adverbe bien le souligne – mais elle explicite cette validation en fournissant les éléments qui sont, à son sens, représentatifs : les consignes écrites qui sont ensuite oralisées. Cette validation se voit soutenue par l'adjectif *systématique* (les deux occurrences sont soulignées dans le tableau 65) qui renforce l'idée selon laquelle nous avons affaire ici à un agir prescriptif structuré et ancré dans sa pratique.

⁵¹⁵ Selon Raynal et Rieunier, « conceptualiser, c'est donner du sens à partir d'une première expérience, c'est ensuite élargir la signification par des rencontres nouvelles avec des représentants nouveaux du concept » (2010 : 118). Compléter le sens donné se réalise par une activité de construction en effet « conceptualiser, c'est classer les objets dans une catégorie, c'est transformer en mots, en idées, en pensées, les actions que nous conduisons pour obtenir un résultat (démarches méthodes, procédures, stratégies [...]), c'est formaliser les phénomènes que nous rencontrons pour les comprendre, pour les analyser, pour les étudier » (*Ibid.* : 117). Le sujet qui réalise cette activité de construction est actif, sa pensée est en quelque sorte structurante car elle permet de proposer des éléments qui permettent de mieux comprendre la situation. C'est en ce sens que Cicurel définit l'activité des enseignants dans les recherches qui portent sur l'agir professoral et qui convoquent des EAC « c'est le praticien placé devant son action, mis sur le chemin de la réflexivité, qui initie [le] travail de conversion de l'expérience en conceptualisation [...] » (2015 : 50). Dans le cas qui nous occupe Nathalie, qui a commencé son activité de conceptualisation à travers les différentes étapes, valide le schème prescriptif que nous soulignons dans cette partie.

Les propos de l'enseignante sont primordiaux car ils font sens au regard des extraits précédents (extraits 19 et 22, traités dans le point 2.1 de cette partie). En effet, nous disposons dans ce passage d'un **exercice de conceptualisation** (en B) qui assied un agir qui s'instaure comme partie intégrante de son répertoire didactique car Nathalie y puise la structuration de son schème prescriptif. Si dans la conceptualisation que réalise Nathalie, elle fait ressortir cette structuration, l'enseignante propose également des informations qui donnent accès à une partie des **ressorts** de sa pratique en matière de transmission de consignes (en C). À ce sujet, sous une structure qui peut apparaître simple (apports visuels et sonores) se cachent des ressorts liés à la conception de l'enseignante des métiers d'enseignant et d'apprenant :

- Du côté du métier enseignant, l'accent est mis sur l'amont de la transmission de consignes notamment sur la partie de planification. Celle-ci porte sur l'attention à la sélection du lexique et à l'organisation de la tâche. Cette intention didactique est guidée par l'anticipation et la prise en compte de la réception qu'en feront les apprenants ;
- du côté du métier apprenant, l'accent est mis sur l'action participative et responsable des apprenants. Leur participation active soutient l'action de Nathalie, ce qu'elle souligne dans les dernières lignes de l'extrait (en caractère gras).

Ces différents éléments rejoignent les analyses liées à l'autonomisation que nous avons abordées dans la partie précédente : la conception didactico-pédagogique fondée sur l'autonomisation.

Synthèse du chapitre 10

Les leviers vers l'autonomisation dans l'agir prescriptif de Nathalie

Nous avons vu que, pour Nathalie, son positionnement méthodologique axé sur l'autonomisation des apprenants apparaît clairement dans ses discours. Son agir prescriptif repose en grande partie sur ce principe méthodologique. Ainsi, nous pouvons considérer que son agir ainsi fondé repose sur une agentivité en cohérence avec son intention didactico-pédagogique. L'agentivité est « la capacité d'agir (la puissance de l'agir) de la personne en lien avec son intentionnalité (Baudouin, 2012), renvoyant ainsi à la créativité de la personne » (Brière-Guenoun, 2017 : 58). Ces liens entre intentions et opérations effectuées s'opèrent avant tout dans les choix que l'enseignante réalise en amont de ces cours (lors de la phase de planification⁵¹⁶) ; en ce sens la « **capacité créatrice traduit d'une certaine façon le style personnel du professeur**⁵¹⁷ » (*ibid.*).

Œuvrer et maintenir cette cohérence – tendre vers l'autonomisation des apprenants – passe non seulement par les activités proposées aux apprenants, et les comportements qu'elles mobilisent, mais aussi par l'attitude et le rôle de l'enseignant.

Il est artificiel de séparer les activités de l'enseignant de celle des apprenants car elles sont imbriquées et interdépendantes, cependant nous avons dégagé certains facteurs qui entrent en jeu dans cet agir à visée autonomisante :

- **La responsabilisation des apprenants** : ils disposent des consignes et des documents nécessaires à la mise au travail ; ils régulent leur activité et leur temps ; ils sollicitent leur camarade ; ils prennent la parole au besoin, etc. Ils occupent l'espace communicatif et l'espace de travail.
- **Le retrait de l'enseignante de la scène pédagogique** : elle limite sa prise de parole (pour favoriser celle de l'apprenant), elle donne aux apprenants la tâche d'interroger, de faire, de « se débrouiller » ; elle reste disponible au besoin mais n'est pas en soi la première personne ressource.

Ces différents éléments permettent également de dégager un facteur déterminant qui sous-tend l'agir professoral de Nathalie, à savoir la confiance accordée au groupe. Le fait que l'enseignante insiste sur la responsabilisation des apprenants (« *ils se débrouillent, ils savent* ») renvoie à la confiance qu'elle accorde à leurs compétences : elle les considère capables⁵¹⁸ de faire les tâches demandées. À ce sujet, Rabardel définit le « sujet capable » comme celui qui « dispose à la fois de

⁵¹⁶ Dont nous avons traité dans la partie théorique, lors du chapitre 3, point 5, *L'activité de planification de l'enseignant*.

⁵¹⁷ Nous soulignons.

⁵¹⁸ Rabardel nous fait part d'une distinction qui clarifie et précise cette conception du sujet capable, il donne corps à cette notion en signalant qu'il s'agit d'un « sujet qui dit "je peux" avant de dire "je sais" » (2005 : 253).

ressources internes et externes qui sont constitutives de son pouvoir d'agir⁵¹⁹ » (2005 : 12). Cela rejoint également la « zone proximale de développement » de Vygotski : la tâche confiée aux apprenants est une tâche qu'ils sont en mesure de réaliser ; il ne peut y avoir autonomisation que si l'enseignant prend l'apprenant comme un sujet capable et qu'il lui attribue des tâches dans les limites de sa zone proximale de développement⁵²⁰.

Pour le cas des tâches enseignantes, chez Nathalie, sa volonté d'autonomisation se fonde sur la production d'activités autonomisantes qui aient des consignes autonomisantes. Ce n'est que par le biais de ce type de consignes (détaillées, suffisantes, impliquantes, etc.) que les autres facteurs⁵²¹ à l'œuvre dans l'autonomisation peuvent s'actualiser. Les modalités de travail en groupe que propose Nathalie reflète une accommodation à ces activités autonomisantes. Par ailleurs, ces dernières développent la coopération, l'entraide et également la confiance en l'autre (tel est le cas pour les activités de co-correction ou de co-construction).

Nous avons vu également que l'importance que Nathalie accorde à l'autonomisation est aussi relayée par un agir prescriptif fondé sur le schème d'action que nous avons dégagé : l'articulation du registre visuel et auditif. Cette compétence régulatrice apparaît comme un élément de style chez l'enseignante.

Enfin, le nombre de facteurs entrant en jeu dans la pratique autonomisante de Nathalie semble répondre à la première définition qu'elle donne de l'enseignement lorsqu'elle convoque Germain : « *Il me faut aussi rappeler le lien que fait Claude Germain entre autonomie d'apprentissage, autonomie langagière et autonomie générale* ». Toutes les stratégies activées et développées par Nathalie participent en effet non seulement à *l'apprendre à apprendre* dans le contexte de la classe mais contribuent à l'autonomie générale des apprenants. Cela rejoint ce que défendent Liquète et Maury « être autonome c'est accéder à une forme de liberté consistant à se déterminer soi-même en conformité avec les règles du groupe, des valeurs et les lois sociales » (2007 : 51), développer l'autonomisation dans le contexte de la classe participe également au développement de compétence dans le contexte quotidien hors classe, dans la vie et l'avenir des apprenants.

⁵¹⁹ Selon Gouédard et Rabardel le *pouvoir d'agir* « dépend des conditions externes et internes au sujet, qui sont réunies à un moment particulier, comme l'état fonctionnel du sujet, les artefacts et ressources disponibles, les occasions d'intervention, etc. Il est toujours situé dans un rapport singulier au monde réel, rapport qui actualise et réalise la capacité d'agir en transformant les potentialités en pouvoir » (2012 : 3). Il semblerait que Nathalie a en considération ce pouvoir d'agir du groupe d'apprenants au moment où la consigne est distribuée ; cela est soutenu par les ressources qu'elle a créées (par exemple celles issues de son travail de création de consigne, ou encore la gestion qu'elle opère lors de la distribution de consignes).

⁵²⁰ Cela fait écho à la posture de Vygotski, selon laquelle, « le seul bon enseignement est celui qui précède le développement » (1935/1985 : 110) ; l'enseignant devrait être en mesure de guider l'apprenant dans le chemin de ce développement potentiel.

⁵²¹ Dont nous avons traité dans ce point : entre autres, la non-intervention de l'enseignante, l'appropriation des consignes de travail en autonomie et avec un temps géré par l'apprenant, la modalité qui priorise l'échange avec les camarades avant de s'adresser à l'enseignante, etc.).

Chapitre 11

La liberté et le bien-être : un cadre explicatif de l'agir prescriptif d'Ana

Du point de vue des sciences du langage, les consignes s'inscrivent dans les textes procéduraux qui sont qualifiés de « genre d'incitation à l'action » (Adam, 2011 : 227) : « dans tous les cas, il s'agit de faire-faire quelque chose à quelqu'un, de l'y inciter plus ou moins fortement » (Adam, 2001b : 26). Rivière souligne cette incitation à l'action pour le cas des consignes en classe de langue en précisant que cette incitation « se déploie en injonctions (dire de faire), en consignes liées à une tâche (dire quoi faire), ou en instructions (dire comment et pourquoi faire) » (2008 : 51). Les consignes sont, par définition, des contraintes qui sont posées et en fonction desquelles les apprenants sont censés devoir et pouvoir agir.

Ce rappel sémantique de la consigne nous semblait nécessaire pour souligner dès à présent que, dans l'étude du corpus d'Ana, la contrainte de la consigne vient interroger certaines des valeurs d'Ana qui entrent en tension avec la valeur injonctive des consignes. L'étude des corpus nous a en effet permis de mettre au jour deux catégories de valeurs qui apparaissent comme centrales dans les discours d'Ana : la liberté et le bien-être.

Dans ce chapitre nous traiterons, dans un premier temps, des discours liés à la dimension du bien-être : comment apparaît-elle dans les discours d'Ana, pourquoi et comment Ana conçoit-elle ladite dimension ? Sur qui ce bien être porte-t-il ? Quel impact a-t-il sur l'activité prescriptive d'Ana ? Dans un deuxième temps, nous analyserons les discours portant sur la liberté en tentant de répondre aux mêmes interrogations. Nous traitons séparément les deux valeurs bien qu'elles soient intrinsèquement liées ; notre différenciation repose sur une volonté de guidage du lecteur. Dans un troisième temps, nous ferons apparaître les dilemmes qui ressortent du discours d'Ana et qui s'expliquent, entre autres, par lesdites valeurs. Chemin faisant, nous tenterons de mettre en lumière ces éléments clés qui définissent les contours de son agir prescriptif.

1. Le rôle du bien-être dans l'agir professoral et l'agir prescriptif

L'étude du corpus d'Ana nous a permis de dégager un pan thématique qui porte sur son désir de bien-être en classe, tant pour elle que pour le groupe. Comment la dynamique qui concerne l'interdépendance du bien-être de l'enseignant et du bien-être des apprenants apparaît-elle ? Sur quoi ce bien-être porte-t-il ? Quels sont les éléments qui le favorisent ? Nous allons poser les assises du bien-être selon Ana et par la suite voir en quoi et comment ce bien-être a une influence sur sa conception des consignes et sur ses modalités de transmission des consignes.

1.1. Le bien-être de l'enseignante et des apprenants

Une première occurrence de la notion de bien-être apparaît dès le début de la démarche réflexive, dans la réponse à la question 2⁵²² : « *le côté humain (vivre ensemble, se comprendre, s'écouter, se sentir bien, progresser ensemble à tous les niveaux)* ». Le fait de « se sentir bien », qui peut sembler banal, prend au fur et à mesure de sa démarche réflexive une place grandissante et vient progressivement s'établir comme une valeur *sine qua non* de son agir professoral. Nous proposons ci-dessous un relevé issu de la série 1 du questionnaire (celle qui porte sur l'agir professoral) à travers lequel se dessine la conception du bien-être selon Ana :

Questions	Réponses aux questions
Question 7	Improviser, même en cours, il m'arrive de me laisser aller à mes intuitions ou de préparer plusieurs cours et de choisir telle ou telle activité selon l'envie du moment. Me sentir bien et détendue en cours ⁵²³ , au point d'avoir l'impression d'avoir oublié que je suis en cours , de profiter du moment présent et de vivre une aventure avec les apprenants dans laquelle nous sommes tous en train d'apprendre.
Question 8	En phonétique [...] c'est l'agencement de l'espace, tous debout en cercle, et l'incitation pour chacun d'être à l'écoute de son corps qui fait que je suis détournée de mon rôle professoral et que je m'abandonne au plaisir de cette rencontre
Question 11	Je n'ai pas de méthodologies pour la classe, j'ai des façons de la considérer et de considérer la classe comme des moments d'accueil et de partages , partages de savoirs et de connaissances, partages de soi et des autres, avec les autres, moment de lâcher-prise et de bien-être .
Question 13	Décrocher à un moment donné pendant quelques minutes et parler de tout autre chose, ou les laisser penser à autre chose
Question 14	Plaisir, bien-être

Tableau 66 : Le bien-être chez Ana

Nous observons que son bien-être est clairement manifesté « *me sentir bien et détendue en cours* » (Q7), « *je m'abandonne au plaisir de cette rencontre* », « *bien-être* » (Q14). Ce bien-être semble être favorisé par un certain lâcher-prise : « *improviser en cours* » (Q7), « *me laisser aller à mes intuitions [...] choisir telle ou telle activité selon l'envie du moment* » (Q7), « *avoir l'impression d'avoir oublié que je suis en cours* » (Q7), « *je m'abandonne au plaisir de cette rencontre* ». Ces discours indiquent les éléments qui participent et favorisent son bien-être. Dans ces extraits, les pronoms de première personne du singulier (*me, je*) signalent qu'il s'agit de son bien-être à elle mais nous remarquons que celui-ci est, dans la majorité des cas, corrélé au bien-être des apprenants. Nous constatons que l'inclusion du pôle apprenant est associé à une expérience collective et une expérience qualitative, conditions qui semblent primer : « *profiter du moment présent et de vivre une aventure avec les apprenants dans laquelle nous sommes tous en train d'apprendre* » (Q7),

⁵²² Question 2 : qu'est-ce qui est important dans ton cours ? Réponds en établissant une échelle (le 1 est le plus important pour toi).

⁵²³ Nous soulignons.

« décrocher[...] et parler de tout autre chose, ou les laisser penser à autre chose » (Q13). Autant de possibilités qui contribuent au bien-être collectif.

Ces différents éléments pourraient être considérés comme une « vision angéliste » (Cicurel, 2019 : 9) que propose Ana de l'action enseignante. Sa réponse à la question 11 regorge d'indices qui nous aident à définir les motifs qui sous-tendent sa conception de l'enseignement-apprentissage et qui donnent à voir où s'inscrit la source de ce désir de bien-être. La question 11 était ainsi formulée « *Parmi les éléments suivants (ou d'autres de ton choix), signale ceux qui influencent ta pratique enseignante et classe-les par ordre d'influence (le premier sera donc le plus important pour toi) [...] ma personnalité, ma méthodologie, ma formation initiale, ma formation continue, mes lectures personnelles, mon public, les échanges (avec qui ?), autres* ». La réponse d'Ana est la suivante :

Ana, Q11 : C'est peut-être ma **personnalité** que je mettrais en premier. Elle a évolué en fonction de ce que j'ai vécu, de ce que j'ai lu, des publics que j'ai rencontrés, de ma formation initiale et continue. Je pense que même si j'ai toujours été intéressée par les fonctions en **rapport avec l'humain**, j'ai voulu faire une thèse avec [NOM] parce que j'avais lu des écrits d'où ressortait ce côté humain et passionné. J'ai travaillé avec des demandeurs d'asile et réfugiés politiques. J'ai travaillé sur l'histoire des méthodologies pour donner sens à la réalité et mieux la comprendre. **Mes lectures personnelles se sont tournées vers les émotions, le bien-être, la bienveillance empathique.** Je crois que c'est le décès de [MEMBRE FAMILLE] alors que je pensais que si on se battait, [ELLE] allait s'en sortir qui m'a fait réfléchir ... réfléchir à la vie et à la mort si étroitement liées, **au fait de lâcher-prise** (pas s'abandonner), à la formation que j'ai suivie à l'écoute active [...] **j'ai fait des liens entre la vie et l'apprentissage**, un apprentissage inscrit dans cette vie que nous menons et au rôle de l'enseignant... Des lectures comme celle d'E. Morin m'ont permis de faire des liens. Je n'ai pas de méthodologies pour la classe, j'ai des façons de la considérer et de considérer la classe comme **des moments d'accueil et de partages**, partages de savoirs et de connaissances, partages de soi et des autres, avec les autres, moment de **lâcher-prise et de bien-être**.

Dans cet extrait, nous avons un exemple précis des deux faces de la médaille de l'être-individu et de l'être-enseignant, et nous avons accès à l'histoire singulière qui a façonné et façonne l'enseignante qu'elle est aujourd'hui : elle nous livre des pans personnels (« *ce que j'ai vécu* », ses intérêts, ses lectures personnelles sur les émotions, le bien-être, un deuil familial qui a été un point d'inflexion) et des pans académiques (formation initiale et continue, sa thèse) ou professionnels (les publics qu'elle a rencontrés, un travail sur l'histoire des méthodologies). Ana résume l'influence que ces éléments de son parcours ont eue lorsqu'elle déclare « *j'ai fait des liens entre la vie et l'apprentissage* ». C'est alors qu'après ce condensé d'expériences qu'elle vient de faire, elle en arrive à une synthèse sur sa conception du métier « *je n'ai pas de méthodologies pour la classe, j'ai des façons de la considérer [...] comme des moments d'accueil et de partages, partages de savoirs et de connaissances, partages de soi et des autres, avec les autres, moments de lâcher-prise et de bien-être* ». Sa conception de la classe est celle d'une communauté où chacun – enseignante

incluse – évolue ; une évolution qui se produit à travers la relation interindividuelle et ce, dans ses dimensions sociales, affectives et intellectuelles.

Cicurel définit le « désir didactique » comme une « pulsion à transmettre des savoirs dans les meilleures conditions possibles » (2011, 2019). Il apparaît pour Ana que le bien-être est une condition *sine qua non* pour que son moi professionnel et aussi son moi personnel puissent être satisfaits. Dans quelle mesure ce bien-être nous permet-il de comprendre sa relation aux consignes et la gestion de celles-ci dans sa classe ?

1.2. La place du bien-être dans les consignes

Les représentations que l'enseignante a de la consigne permettent non seulement d'avoir des éléments singularisants qui participent à la définition du style prescriptif d'Ana mais également de dégager comment le bien-être est en jeu dans l'activité de prescription.

Extraits corpus EAC Ana
Extrait 2 : <u>Quand je leur donne une consigne, quelque part, s'ils me font le dialogue d'une autre façon, je m'en fiche</u> ++ tu vois ? l'essentiel étant qu'il y ait un partage, qu'il y ait un échange, qu'il y ait une écoute et LA cette écoute, je le dis hein et au premier cours, j'insiste sur le côté écoute, mais ÇA ça s'approprie peu à peu, d'accord ? donc j'ai envie de te dire c'est tout un travail de :: de bien-être, de :: +++ c'est pas qu'une consigne ! tu vois ? c'est une consigne qui doit s'intégrer dans :: une activité de bien-être POUR pouvoir se relâcher parce que même s'ils comprennent la consigne en français euh même si je la lisais dans LEUR langue maternelle, c'est pas évident que cette consigne elle serait euh :: COMPRISE finalement, tu vois ? et intégrée donc là, on est AU-DELÀ de la consigne, on est DANS la consigne MAIS on est dans tout ce que :: tout ce /tout ce que PEUT impliquer une consigne et euh à la fois elle est essentielle et à la fois elle est accessoire, tu vois ?
Extrait 19 : « je pense que certains :: on est toujours aussi dans là, qui aiment improviser et tu en as qui n'aiment pas improviser, tu vois ? on est nouveau celui qui n'aime pas du tout improviser, <u>sa consigne</u> elle va être très claire, elle va être écrite, elle va être :: tu vois ? Dans celui qui aime pas que tout soit <u>TROP fabriqué</u> et ben, <i>il va être malheureux</i> + avec quelque chose de <u>trop précis</u> ++ parce que il n'aura plus le plaisir à faire son cours, parce qu'il <i>n'aura plus la possibilité d'avoir cette marge de de sortir</i> et donc je crois que ça dépend de plein de choses ! de quand tu :: pour MOI, ça dépend beaucoup du PROFIL de l'enseignant, alors évidemment ça ne devrait PAS mais on ne peut pas nier qu'un qu'un enseignant a un certain type de profil ; s'il choisit un certain type d'examen, ce n'est pas un hasard, alors évidemment il faudrait VARIER les examens XX compétences écrites X examen qui est plus analytique qu'un autre qui est plus synthétique donc euh :: mais :: même quand on quand on écrit une consigne, on voit bien comment on fonctionne : si on est plutôt synthétique ou analytique »
Extrait 17 : « C'est pour ça que la consigne elle est elle est importante et à la fois pas importante ++ et à la limite j'ai presque envie de de de :: c'est là où je dis que je n'ai pas trop envie qu'elle soit trop précise parce que euh :::: si ce dialogue ils le changent un peu et qu'ils en font autre chose, ce n'est pas gênant +++ parce que c'est, ça leur permettra peut-être de mieux construire ce dialogue parce que ça rentrera mieux dans leur forme de créativité »
Extrait 31 : « c'est pas grave, il n'y a pas mort d'homme [...] (la consigne est formulée) ON VERRA [...] on va justement VOIR plutôt que tout de suite [...] rentrer dans la consigne [...] qui doit être formulée de façon exceptionnelle, en n'oubliant rien »

Tableau 67 : Le bien-être et les consignes

Les commentaires d'Ana sur la consigne s'organisent en partie autour d'aspects liés à la forme et au contenu des consignes. L'enseignante pointe les consignes « *trop précises* » (extrait 17), la consigne « *très claire* » (extrait 19) ou encore « *formulée de façon exceptionnelle, en n'oubliant*

rien » (extrait 31). Ana fait une association entre ce type de consignes et le profil des enseignants et va alors exprimer en creux son positionnement. Pour elle, les consignes en question :

- sont à même de répondre aux enseignants qui ne seraient pas à l'aise avec l'improvisation (extrait 19) ;
- pourraient aller à l'encontre du bien-être pour d'autres ; ceux qui « *n'aiment pas que tout soit trop fabriqué* », « *celui qui aime pas que ce soit TROP fabriqué [...] trop précis* » (extrait 19). Dans ce cas, selon Ana, l'enseignant « *va être malheureux* », « *il n'aura plus de plaisir* », « *il n'aura plus la possibilité d'avoir cette marge de de sortir* » (extrait 19).

Ana utilise ici des pronoms de la troisième personne (il, celui) mais nous supposons qu'elle se reconnaît dans ce deuxième cas. Rappelons par exemple, qu'elle avait mis en avant (Q8) que l'improvisation fait partie de son agir professoral (« *Improviser, même en cours, il m'arrive de **me laisser aller à mes intuitions** ou de préparer plusieurs cours et de choisir telle ou telle activité selon l'envie du moment* »).

Nous observons ici une certaine flexibilité prescriptive souhaitée par Ana, flexibilité que nous avons évoquée plus haut au sujet des pluri-ajustements (point 3.2.3, chapitre 9). Quel désir didactique pourrait sous-tendre cette flexibilité et comment se traduit-elle dans son activité de prescription ?

Dans l'extrait 19, Ana évoque le lien entre consignes et profil enseignant (« *analytique* » opposé à « *synthétique* »). L'analytique développerait ses consignes (les consignes précises, claires, trop fabriquées dont elle parle), le synthétique irait en quelque sorte à l'essentiel et se laisserait ensuite le temps de réajuster. Nous considérons qu'Ana se situe dans ce dernier profil. Elle livre en effet à l'analyste son positionnement dans les propos qu'elle tient en extraits 2 et 31 :

- dans l'extrait 2, elle déclare « *quand je leur donne une consigne, quelque part, s'ils me font le dialogue d'une autre façon, je m'en fiche* » ;
- dans l'extrait 31, sa flexibilité est plus clairement manifestée : après avoir observée l'énonciation d'une consigne (dans la vidéo de son cours), elle déclare « *ON VERRA [...] on va justement VOIR plutôt que tout de suite [...] rentrer dans la consigne [...] qui doit être formulée de façon exceptionnelle, en n'oubliant rien* ».

Dans les deux cas, Ana met en évidence ce qui fait partie de son style prescriptif : sa flexibilité. Celle-ci est traduite par un lâcher-prise manifeste. Elle y associe un bien-être et cela se comprend mieux lorsqu'elle déclare : « *c'est tout un travail de :: de bien-être, de :: +++ c'est pas qu'une consigne ! tu vois ? c'est une consigne qui doit s'intégrer dans :: une activité de bien-être* ». Le bien-être prend le dessus et devient une condition *sine qua non* dans son activité de prescription. Ana

rend tangible le sens qu'elle souhaite donner à son cours mais aussi la place qu'elle accorde à la consigne. La négation restrictive qu'elle utilise (« *c'est pas qu'une consigne* ») insiste sur la subordination de la consigne au bien-être. Cela est renforcé discursivement dans son utilisation du verbe « devoir » (en gras et souligné dans l'extrait ci-dessus) Ce *désir didactique* ancré dans le bien-être peut expliquer les propos qu'elle tient ensuite sur la consigne : « *elle est essentielle et à la fois elle est accessoire* ». Essentielle pour atteindre les objectifs didactiques et accessoire car elle n'a de sens que si elle s'inscrit dans une façon de faire et d'être qui répondre au bien-être.

Nous proposons une schématisation des attributs du bien-être ci-dessous qui permet de souligner la dynamique qui les entrelace :

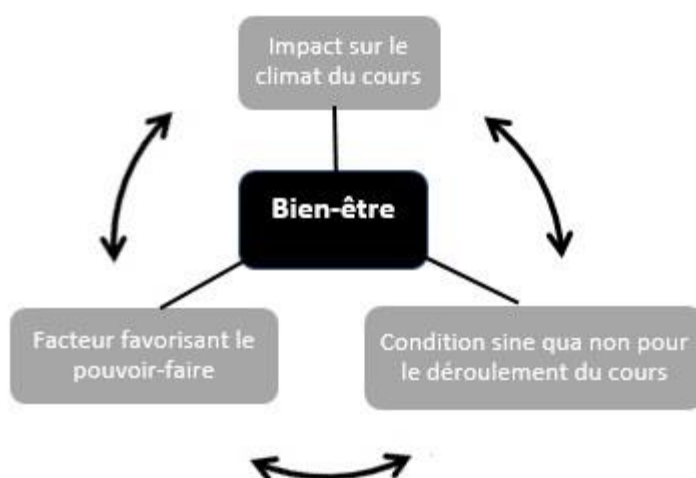


Figure 19 : Interrelation des attributs du bien-être

Le bien-être est une valeur qui semble régir l'agir professoral et prescriptif de l'enseignante. Il se décline et se fonde sur l'impact qu'il peut avoir sur le climat du cours. Le bien-être se profile comme une condition *sine qua non* en ce qu'il permet :

- que les conditions visées par l'enseignante s'actualisent : partage, échange, écoute ;
- le déploiement des fonctions du bien-être visé : se relâcher, comprendre et intégrer la consigne.

Le bien-être apparaît chez Ana comme un renforcement actionnel – un pouvoir-agir – et comme une actualisation de son projet didactico-pédagogique. Si le bien-être d'Ana semble sans conteste faire partie de son désir didactique, celui-là est corrélé à la liberté, valeur que nous allons à présent aborder.

2. Le rôle de la liberté dans l’agir professoral et l’agir prescriptif

« [...] qu’en est-il de l’effectivité d’une liberté qui, pour se déterminer, doit se ressaisir intérieurement, mais qui, pour s’incarner, doit se manifester dans l’extériorité ? » (Pommier, 2010 : 57).

Comprendre la valeur de la liberté chez Ana ne peut se faire sans dégager le sens qu’elle donne à son action : là est le fil conducteur et signifiant de sa liberté. Cette approche rejoint celle de Jorro et De Ketele qui précisent que dans sa « volonté [...] de donner du sens à son activité [...] l’acteur reste un acteur pluriel avec le sentiment d’agir dans la synthèse de ce qu’il pense être et pouvoir devenir. Ainsi, lorsque l’éducateur cherche sa liberté en agissant, il éprouve un sentiment existentiel qui le satisfait » (2013 : 167). Notre analyse du corpus d’Ana nous renseigne sur la liberté comme valeur qui guide son agir professoral. Comment cette liberté se manifeste-t-elle ? Sur quoi porte-t-elle ? En quoi cette recherche et ce sens attribué à la liberté se traduisent-ils dans ses consignes et dans leur gestion ?

2.1. La liberté dans l’agir professoral

« La liberté s’éprouve par sa négation même dans la privation de liberté » (Charrue, 2005 : 4).

Pour Ana, être libre de ses choix n’est pas nécessairement associé à la certitude, à la maîtrise et à un cadrage précis de l’action. À ce sujet, s’adonner à l’incertitude semble participer au sentiment de liberté de l’enseignante. C’est ce que nous remarquons dans sa réponse à la question 6 du questionnaire qui porte sur sa préparation des cours (Q6) et sur son action en cours (Q7) :

Ana, Q6 : « je lis beaucoup [...] je prends mon temps, j’y réfléchis, **je laisse la cohérence venir à moi**, et je construis et **je laisse faire ma créativité**. Des choses se construisent (parfois bancales), je les teste auprès de mes étudiants, j’essaie de comprendre, j’observe et j’améliore et je ne sais pas car **je laisse aussi faire mes intuitions. Je n’aime pas faire un cours pour lequel j’ai des certitudes, j’aime tâtonner, chercher** »

Ana, Q7 : Improviser, même en cours, il m’arrive de me laisser aller à mes intuitions ou de préparer plusieurs cours et de choisir telle ou telle activité selon l’envie du moment »

Nous remarquons l’usage de verbes qui soutiennent l’exploration (« laisser faire, tâtonner, chercher, improviser, laisser aller ») et l’emploi de substantifs qui sont porteurs de liberté (« la créativité, les intuitions »). Par ailleurs, nous pouvons dire qu’en pointant cet espace de liberté, Ana met en évidence une partie de son identité enseignante. Ainsi, se laisser le temps, le choix et la liberté sont des conditions nécessaires à l’exercice de son métier.

Le désir de liberté d'Ana se retrouve dans son rapport à la consigne :

Ana, EAC, extrait 15a : « **EN FAIT MOI** je me rends compte que je prends des cours de tou :: tes fa :: çons ++ où + euh :: **la consigne** elle peut être euh :: ++ **elle peut être plus LIBRE** ++ hein ? mais ça, c'est lié à mon profil + d'accord hein ? euh :: ffff +++ je vais pas prendre un cours de grammaire ++ ok ? ++ parce que :: encore que attends attends un cours de grammaire tel qu'on le fait là hein d'accord ? au :: XX ok ? hum :: parce que **la consigne** elle est euh :: hum + elle est **TROP NORMÉE** tu vois ? **moi j'aime pas ces consignes euh normées.** »

Dans cette activité de réflexion rétrospective, Ana évoque le fait qu'elle choisit actuellement des cours dans lesquels la consigne est plus libre et évite ainsi ceux qui amèneraient des consignes trop « *normées* ». L'enseignante pose limpide ses préférences : « *moi, j'aime pas ces consignes normées* ». Nous avons vu plus haut que les consignes « *trop fabriquées, trop précises* » (Ana, EAC, extrait 19) ne sont pas en accord avec ses valeurs de bien-être, il en va de même ici : une consigne « *TROP NORMÉE* » réduirait la liberté qu'elle recherche dans son agir prescriptif.

2.2. Une évolution de l'agir prescriptif : vers la liberté

Après avoir mentionné son désaccord vis-à-vis des « consignes normées », Ana nous donne accès (dans l'extrait 15b de l'EAC ci-dessous) aux changements qui ont parcouru son expérience et qui ont modifié son rapport aux consignes⁵²⁴ :

(A) en fait je vais te dire moi je M'ENNUIE + faire des consignes d'examens DELF DALF +++ euh :: ++ je sais que je peux le faire + **AVANT** je faisais des consignes comme ça ++ tu vois ? avant je le faisais ! ++ quand j'avais moins de liberté en tant qu'enseignante et puis que j'étais peut-être moins au clair par rapport aux finalités que je me donne de l'éducation ++ d'accord ? (rires)

(B) maintenant ++ je suis FIDÈLE à à à :: à mes à **mes finalités qui sont claires** et mes consignes vont plus être les mêmes mais euh :: elles vont être plus complexes ++ elles vont être plus FLOUES + mais il y a une VOLONTÉ de flou +++ euh :: euh :: +++ elles vont être PRÉCISES tout en étant vagues et imprécises tu vois ? ++ hum :: ++ parce que j'ai pas envie de cloisonner l'étudiant ++ et j'ai PAS envie de le faire rentrer dans un système de pensée

(C) Si pour qu'il y ait créativité faut qu'il y ait une contrainte d'accord ? MAIS + mais c'est euh mais par contre euh euh :: ça va pas être les mêmes :: hein, ça va pas être :: MOI j'ai besoin et puis aussi c'est lié à moi hein euh :: euh euh :: euh je crois que :: **PLUS j'avance euh ++ dans l'âge ++ PLUS** j'ai euh :: ++ oh ! comment te dire ? ++ j'ai MOINS de convictions ++ je doute beaucoup plus et à la fois j'ai beaucoup plus de convictions ++ tu vois ? c'est curieux hein ? je sais pas si maintenant + je suis meilleure prof que je l'ai été **fut un temps** ++ je pense que **fut un temps** j'ai été peut-être meilleure prof dans le sens OU euh :: où les étudiants avaient **des consignes CLAIRES** hein ils avaient des trucs CLAIRS, ils avaient/tu comprends ? ce que je veux dire ?

(D) et puis **MAINTENANT** et ben **maintenant** je pars du principe que **ça suffit pas d'avoir des consignes claires** d'accord hein ?

⁵²⁴ Par souci de lisibilité, nous avons découpé le flux de parole de l'extrait 15b en cinq parties afin de mieux traiter les données dans la suite de notre texte.

(E) que :: au-delà de ça ++ il y a toutes les finalités que tu veux/que tu as dans dans dans tes cours hein ? ++ euh :: **pour MOI c'est plutôt euh :: une éducation tu vois humanisan ::te euh et euh J'Y TIENS et euh :: et euh :: et euh :: ++++ et puis donc donc euh :: je veux pas enfermer les étudiants**

De ces extraits plusieurs niveaux se distinguent, notamment un balisage de l'évolution dans la conception de son agir prescriptif et les raisons de cette évolution ; évolution que nous en traitons ci-après.

2.2.1. Balisage de l'évolution de l'agir prescriptif

D'abord, du point de vue de l'activité réflexive, nous observons en (A) qu'Ana émet une sorte d'aveu : « *en fait, je vais te dire, moi, je M'ENNUIE + faire des consignes d'examens DELF DALF* ». Cet aveu agit comme déclencheur d'une forte activité réflexive qui nous donne à voir la construction dynamique du « processus identitaire » d'Ana (Gohier *et al.*, 2001). Ana nous ouvre les portes de certains éléments constitutifs de l'« épistémologie de sa pratique » (Schön, 1996). À ce propos, Cambra-Giné souligne que les occasions de verbalisations des enseignantes sur leur métier sont « une occasion de verbaliser [leurs] idées, d'exprimer [leurs] sentiments, [leurs] convictions et [leurs] doutes. Le discours résultant est chargé de significations » (2003 : 203). Nous considérons que l'aveu d'Ana, marqué discursivement par la formule, « *en fait, je vais te dire* », peut s'expliquer par le climat de l'entretien, en cela qu'elle se sent « à l'aise, écouté[e] et valorisé[e] » (*ibid.*). Ce climat favorise l'émergence d'informations qui, bien que de nature professionnelle, sont intimes et de l'ordre de la face cachée du métier.

Ensuite, du point de vue du discours, nous remarquons l'utilisation d'adverbes de temps qui balisent la verbalisation d'Ana et qui nous permettent de repérer une évolution dans son agir prescriptif :

- les adverbes de temps « *avant* » et « *maintenant* »,
- l'expression « *fut un temps* »,
- les temps verbaux du passé (« *je faisais* », « *j'avais* », « *j'étais* ») et du présent (« *je suis* », « *j'ai pas envie* », « *je veux* »).

Concernant le contenu, nous observons qu'Ana explique qu'elle ne se reconnaît pas dans le format des consignes de type DELF/DALF ⁵²⁵ même si elle en a construit en début de carrière :

⁵²⁵ Les consignes proposées dans les sessions DELF et DALF sont des consignes formatées. Les examens de ce type ont un format standard qui se traduit par une organisation égale (par exemple dans l'ordre des activités, d'abord la compréhension orale, ensuite la compréhension écrite et enfin la production écrite et orale. Par ailleurs, les consignes liées aux modalités sont également standardisées (les indications de temps par exemple). Enfin, la structure même des consignes est également partagée. Par exemple, les consignes de production écrites proposeront une contextualisation, préciseront le type de texte à produire et le nombre de mots à respecter. Ce formatage permet par ailleurs aux centres de langues de proposer des séances de préparation à ces examens de langue et d'obtenir des candidats des productions dont le contenu permet une évaluation selon une grille d'évaluation critériée.

(A) « avant je faisais des consignes comme ça »

(C) « je pense que fut un temps j'ai été peut-être meilleure prof dans le sens OU euh:::où les étudiants avaient des *consignes CLAIRES* hein ils avaient des trucs *CLAIRS* ».

Il apparaît qu'aujourd'hui, Ana s'est détachée de ce type de consignes :

B) « elles [les consignes] vont être plus complexes ++ elles vont être plus *FLOUES* + mais il y a une *VOLONTÉ de flou* »

La « *volonté de flou* » verbalisée par Ana dans l'élaboration et la passation de consignes peut interpellier car du point de vue du genre professionnel, il est attendu que les enseignants construisent des consignes claires et compréhensibles. Qu'est-ce qui fait qu'Ana assume des consignes floues ?

2.2.2. Une liberté progressivement acquise

Ana signale qu'en début de carrière elle « *ava[t] moins de liberté en tant qu'enseignante* » **(A)**. Elle associe l'enseignante novice qu'elle était à une certaine instabilité : « *j'étais peut-être moins au clair par rapport aux finalités que je donne à l'éducation* » **(A)**. Ce sont ici des informations liées à son identité en devenir qui sont avancées.

Si Bergson déclare que la « liberté [...] est la condition première de l'action » (Bergson, repris par Charrue, 2005 : 6), celle-ci semble, pour Ana, avoir été acquise progressivement au fil de ses expériences. L'acquisition d'une stabilité dans son identité professionnelle lui permet aujourd'hui d'agir en cohérence : **(B)** « *maintenant je suis FIDÈLE à à à :: mes finalités* », **(E)** « *il y a toutes les finalités que tu veux/que tu as dans tes cours hein ? euh :: pour MOI c'est plutôt une éducation tu vois humanisan ::te euh et euh J'Y TIENS* ». Une triangulation de ces informations avec la réponse à la question 8⁵²⁶ (série 4) du questionnaire est éclairante : « *Des choses qui pouvaient me satisfaire ne me satisfont plus du tout. Au début de mon enseignement, j'avais probablement besoin de certitudes [...]* ». Son avancement dans le métier lui a permis de clarifier ses finalités éducatives et cela par une avancée dans sa quête de liberté professionnelle (voir schématisation, figure 9).

C'est dans cette identité enseignante qui s'est stabilisée par l'expérience et dans cette liberté acquise à laquelle elle tient que son agir professoral prend sens. Ana cherche ainsi par exemple, dans sa pratique actuelle, à ne pas **(B)** « *cloisonner l'étudiant* » car elle n'a « *PAS envie de le faire rentrer dans un système de pensée* », **(E)** « *je veux pas enfermer les étudiants* ». Cette liberté pour l'autre transparaît aussi dans son lien aux consignes.

⁵²⁶ La question 8 est la suivante : « Estimes-tu qu'il est important qu'un enseignant expérimenté puisse se mettre à distance de sa pratique ? Pourquoi ? »

Les consignes d’Ana sont aujourd’hui plus libres : **(A)** « *j’aime pas ces consignes normées* » ; **(B)** « *maintenant +++ je suis FIDÈLE à mes finalités [...] mes consignes [...] vont être plus FLOUES + mais il y a une VOLONTÉ de flou* ». Elle se positionne en **(D)** en signalant que « *MAINTENANT et ben maintenant je pars du principe que ça ne suffit pas d’avoir des consignes claires* ». Il semblerait que c’est dans son évolution professionnelle que se trouve la raison qui l’a menée à une ouverture dans sa conception des consignes ; l’enjeu ne se situerait alors pas dans leur forme et leur contenu clairs (ce qui était le cas en début de carrière) mais dans des consignes qui, avant tout, ne cloisonnent pas les étudiants et soient des vecteurs de liberté ; celles-ci s’inscriraient nécessairement dans cette cohérence liée à ses valeurs et finalités éducatives actuelles.

Au vu des différents éléments traités, nous proposons une représentation graphique de l’évolution professionnelle d’Ana⁵²⁷ :

AVANT MAINTENANT		
Consignes	Plus claires	Moins claires
Finalités éducatives	Moins claires	Plus claires
Place de la liberté	Moins forte	Plus forte

Figure 20 : Évolution de la place de la liberté et de ses conséquences

Nous considérons que ce schéma est essentiel à l’intelligibilité de l’agir prescriptif d’Ana. Cependant, comment cette liberté cohabite-t-elle avec une des caractéristiques principales de la consigne, à savoir la contrainte ?

3. Le dilemme de la consigne : entre liberté et contrainte

Ana nous donne accès, à travers son activité réflexive qui se déroule au moyen des quatre étapes de la démarche réflexive, à des éléments de son vécu personnel et de son expérience professionnelle. Ces éléments mettent en avant que la sensation de bien-être et la valeur de liberté sont deux objectifs fondamentaux dans sa pratique enseignante. Il apparaît cependant, comme nous l’annoncions, qu’un certain dilemme se pose pour Ana : si le bien-être et la liberté sont des conditions *sine qua non* pour l’exercice de son métier, la consigne va agir en élément perturbateur. Il existe en effet une **dissonance** entre liberté et consigne. Sémantiquement, la consigne guide et contraint, c’est ce que souligne à juste titre Adam lorsqu’il signale que « dans tous les cas, il s’agit de faire-faire quelque chose à quelqu’un, de l’y inciter plus ou moins

⁵²⁷ Précisons que l’adjectif « claires » associées aux consignes dans la figure 20 est celui qu’utilise Ana dans les extraits B, C et D (cf. point 2.2.).

fortement » (Adam, 2001b : 26). L'agir prescriptif d'Ana trouve-t-il un équilibre dans ce déséquilibre (liberté opposée à contrainte) ? La réponse se trouve-t-elle dans ce qu'Adam expose comme une incitation à faire « plus ou moins fortement » (*ibid.*) ?

3.1. Un lâcher-prise...

« **Le côté disloqué du discours**⁵²⁸ nous invite d'autre part à rapprocher ces discours de la confusion de la pensée, de son côté non "domesticable", du fait qu'elle échappe à la maîtrise du sujet. En outre, la situation de production des verbalisations dans laquelle un sujet est placé face au film de sa propre action contribue au **côté improvisé, haché du discours. Cependant, si on analyse plus avant ces verbalisations, on est susceptible d'y découvrir certaines des "idées" ou représentations des professeurs, exprimées parfois à leur insu** » (Cicurel, 2015 : 43).

La composition des discours en EAC, comme le signale Cicurel (ci-dessus), est souvent un foisonnement de propos de différentes natures. Nous allons nous intéresser ici à l'intégralité de l'extrait 31 de l'EAC pour plusieurs raisons :

- il illustre « la pensée enseignante » dont nous avons traité dans la partie théorique de notre travail ;
- il est le lieu de l'imbrication de différents niveaux : sur l'action factuelle (sur ce que fait l'enseignante dans la vidéo de cours observée et commentée)⁵²⁹, sur des possibilités de faire, sur le métier enseignant ;
- il est également un exemple d'un fort engagement discursif et cognitif ;
- il est le lieu où Ana conceptualise progressivement son agir professoral et où elle nous livre une partie de son agir prescriptif ;
- il nous permet de voir apparaître son agir prescriptif comme un agir fortement lié à une posture de **lâcher-prise**.

Du fait de la longueur de l'extrait 31, nous renvoyons le lecteur à l'intégralité de l'extrait (tome 2, EAC, Ana, extrait en gras) et, avant son analyse, nous en proposons un fragment dans le but de montrer le foisonnement des propos ou le « côté disloqué du discours » (Cicurel, 2015 : 43) :

Ana, EAC, extrait 31 : « c'est MAUVAISE formulation ou enfin que c'est pas pas que la consigne que la consigne est mal FAITE ++ pour MOI, il y a aussi le fait de ::: faire confiance à l'apprenant puis le laisser un peu, tu vois ?, le LAISSER VOIR ce qu'il va faire eu :: ++ tu vois ? pour moi, c'est important aussi + d'autant plus que comme je dis il y a pas d'évaluation à la clé, y a pas de ::: y a pas de évidemment euh bon parfois c'est évalué ces petits dialogues mais mais ça ne change RIEN, tu comprends ?, en plus la consigne elle peut être rectifiée et ça va à ce moment-là, ça va permettre de repren ::dre qu'est-ce qu'une phrase ? tu vois ? finalement une consigne qui n'est pas ::

⁵²⁸ Nous soulignons.

⁵²⁹ Sur ce que fait l'enseignante dans la vidéo de cours observée et commentée.

X qui va pas justement toujours jusqu'au bout ++ tu, hein ? tu y penses dix ans, alors il y a ça, l'étudiant maîtrise pas alors faut que j'explique ! bah ! je trouve que c'est aussi ne pas faire confiance ++ à l'apprenant + et puis AUSSI le laisser mariner dans sa choucroute, j'ai envie de dire, tu vois, c'est pas GRA :::VE »

À partir d'un commentaire sur la consigne qu'elle vient de se voir transmettre dans la vidéo, Ana met en œuvre plusieurs processus réflexifs : elle évalue sa consigne, elle apporte des arguments liés à la confiance qu'elle fait aux apprenants, elle apporte des exemples d'autres situations, elle propose un début de définition de ce qu'est une consigne et elle finit par émettre un jugement. Les éléments soulignés dans l'extrait montrent des fragments du discours qui traduisent la réflexion et comment cette dernière s'autoalimente. Dans ce prélèvement court d'une partie de l'extrait 31, la multiplicité d'informations est considérable.

L'analyse de l'extrait dans son intégralité nous permet de retenir plusieurs informations. Tout d'abord, en ce qui concerne le contenu, il nous renseigne sur un certain « lâcher-prise » de l'enseignante. Comment se traduit-il ? Observons un premier relevé :

Extraits EAC	Verbalisations
Ex.1	« LÀ je les ai LAISSÉS »
Ex.2	« [l'apprenant] le laisser un peu », « le LAISSER VOIR ce qu'il va faire »
Ex.3	« le laisser mariner dans sa choucroute » ; « de laisser les étudiants un peu dans les/dans leur choucroute »
Ex.4	« ON VERRA :: on va justement voir s'ils connaissent ce mot »

Tableau 68 : Verbalisations du lâcher-prise

Dans ces propos, Ana propose ici une partie de sa représentation sur son rôle de prescriptrice. Pour l'enseignante, il s'agit, une fois la consigne transmise, de laisser du temps aux apprenants. Cela permet de favoriser leur entrée dans la tâche, « d'entrer dans une démarche de recherche active de réflexion » (Zakhartchouk, 2000 : 65). Dans les extraits 2, 3 et 4, il ressort cette volonté de voir ce qui advient (extrait 2, « *voir ce qu'il va faire* », extrait 3 « *le laisser mariner* », extrait 4, « *on verra* »). Son lâcher-prise prendrait appui sur sa conception de l'enseignement-apprentissage. À ce sujet, il apparaît que pour Ana, le facteur confiance en est une clé de voûte. Elle le déclare dans l'extrait à plusieurs reprises : « *il y a aussi le fait de de ::: faire confiance à l'apprenant* », « *faire confiance à l'apprenant puis le laisser un peu* ». Cette confiance qu'elle déclare porter envers les apprenants demande qu'elle ait également confiance en elle-même ; son lâcher-prise en est la preuve. À quoi ce rôle enseignant de « lâcher-prise » est-il associé ?

Ana dévoile progressivement sa conception du métier enseignant et précise sa vision de la relation entre l'enseignant et la consigne. Le fait de lâcher-prise et de faire confiance est ainsi associé à deux facettes du métier.

Le lâcher-prise : facteurs qui soutiennent la confiance	
La remédiation : être consciente de la possibilité de remédier	L'acceptation : l'enseignant ne peut pas tout maîtriser
(Ex.1) « en plus la consigne elle peut être rectifiée et ça va à ce moment-là, ça va permettre de repren ::dre » (Ex.2) « ENSUITE s'il a pas compris ben c'est pas grave, on rectifie »	(Ex.3) « il faut aussi que l'enseignant il accepte , j'ai presque envie de dire de pas avoir/ de pas vouloir TOUT maîtriser , pourquoi vouloir tout maîtriser ? han ! en me disant oh la la :: certainement ils ne comprennent pas le sens du mot « phrase » ! alors il faut que j'explicite ce mot « phrase » ! bah non ! ON VERRA » (Ex.4) « lâ::che prise, on ne cherche pas à TOUT maîtriser absolument parce qu'on est l'enseignant , il faut qu'on ait maîtrisé à la perfection la consigne, il faut qu'on soit parfaits, il faut qu'on soit/ il faut que TOUT soit contrôlé, TOUT soit maîtrisé et ben NON ! »

Tableau 69 : Le lâcher-prise et la confiance

Ana suggère (ex.1 et 2) que le fait de pouvoir remédier est une ressource sur laquelle elle s'appuie quand elle donne des consignes, elle lui permet de lâcher-prise.

Ana active une autre modalité réflexive de réflexion, celle qui amène à certaines justifications (ex.3 et 4). C'est alors le caractère incertain du métier qu'elle soulève et sur lequel elle insiste au travers de ses mots et d'une forte intonation : « *ne pas vouloir TOUT maîtriser* », « *on ne cherche pas à TOUT maîtriser* ». Elle a recours à des verbes qui sont le contraire du lâcher-prise : « *maîtriser* » et « *contrôler* ». Son exclamation en fin de phrase est tranchante et signifiante : « *il faut que TOUT soit contrôlé, TOUT soit maîtrisé et **ben NON !*** ».

Si nous triangulons cette analyse avec le type de consignes qu'Ana déclare préférer – les consignes floues –, nous constatons une cohérence : son choix délibéré (consignes plus floues qu'en début de carrière), sa volonté de liberté (ne pas encorseter les apprenants). Nous pourrions considérer que ce lâcher-prise énoncé pourrait être une façon de ne pas perdre la face lors de l'EAC. Cependant, dans l'extrait 31 de l'EAC, Ana va alors nous apporter des éléments qui vont renforcer son positionnement. Il s'agit d'une forte activité discursive – sur l'acceptation de l'incertain – autour de ce que nous pouvons nommer un « **discours de dédramatisation** ». Nous proposons ci-dessous un tableau d'analyse : à gauche les commentaires et à droite trois entrées d'analyse : l'expression clé utilisée, le contenu synthétisé et l'interprétation proposée :

Extrait 31		Analyse	
1	« [...] implicitement pour MOI à ce niveau-là, ils savent ce que c'est qu'une phrase MAIS je sais pas à l'oral tu vois, s'ils peuvent le capter sans que ::: j'ai pas mis le mot au tableau + mais bon, c'est pas grave ++ ils des choses, c'est pas grave ! il y a des choses, je crois qu'aussi que ::: ça fait partie de l'apprentissage »	Expression	
			« <i>c'est pas grave</i> » (deux occurrences)
		Contenu	Attention posée sur la compréhension du lexique (le mot « phrase », au cœur de sa consigne)
		Interprétation	Relativisation de cet aspect lexical. Émergence d'une raison didactique : inscription dans une logique d'enseignement-apprentissage
2	« [...] l'étudiant maîtrise pas alors faut que j'explique ! bah ! je trouve que c'est aussi ne pas faire confiance ++ à l'apprenant + et puis AUSSI le laisser mariner dans sa choucroute, j'ai envie de dire, tu vois, c'est pas GRA ::: VE c'est pas grave, y a pas mort d'homme euh :: ENSUITE s'il a pas compris ben c'est pas grave, on rectifie, tu vois ? je pense euh :: (souffle) il faut aussi que l'enseignant il accepte, j'ai presque envie de dire de pas avoir/de pas vouloir TOUT maîtriser , pourquoi vouloir tout maîtriser ? »	Expression	
			« <i>c'est pas GRA</i> ::: <i>VE c'est pas grave, y a pas mort d'homme</i> »
		Contenu	Ne pas expliquer un mot
		Interprétation	La fonction d'apprentissage vient justifier sa façon de faire : elle n'a pas expliqué le mot, elle fait preuve de dévotion. La stratégie de remédiation justifie cet acte. Appel à une conception de l'enseignant qui ne peut tout maîtriser
3	«[...] il y a le fait de de :: de laisser les étudiants un peu dans les/dans leur choucroute d'autant plus qu'ils sont en groupe et que ::: ils apprennent pas seulement de l'enseignant mais ils apprennent aussi des AUTRES dans le groupe donc il y en a peut-être UN qui a compris que c'était une phrase, un autre qui a pas compris ce que c'était une phrase mais en tout cas qu'ils l'aient compris ou qu'ils l'aient pas compris + c'est pas dramatique en soit ! tu vois ce que je veux dire, je crois qu'il y a aussi ce côté on lâ::cher-prise, on ne cherche pas à TOUT maîtriser absolument parce qu'on est l'enseignant »	Expression	
			« <i>+ c'est pas dramatique en soit !</i> »
		Contenu	Laisser les apprenants se débrouiller. Prise en charge de l'activité soutenue par le travail de groupe.
		Interprétation	Relativisation de son agir. Exposition d'une logique dévolutive : « les laisser [...] dans leur choucroute » ; participation de l'apprentissage par les pairs. Action fondée sur le facteur « lâcher-prise » qui caractérise sa pratique. Dédramatisation de la difficulté de compréhension (« qu'ils l'aient compris ou qu'ils l'aient pas compris + c'est pas dramatique en soit ! »).

Tableau 70 : Discours de dédramatisation

Nous constatons qu'Ana défend ses propos en usant de différentes expressions de dédramatisation (« *c'est pas grave* », « *c'est pas GRA* ::: *VE c'est pas grave, y a pas mort d'homme* », « *+ c'est pas dramatique en soit !* »). Les expressions utilisées semblent avoir pour objet de minimiser les effets que peut avoir son lâcher-prise revendiqué.

Malgré la cohérence qu'Ana arbore et que semble donner son discours de dédramatisation, nous pouvons tout de même souligner une incohérence didactique. Avant de poursuivre, nous proposons l'extrait de son discours de consigne dans son intégralité (son activité prescriptive en classe) :

Ana, discours de consigne, extrait 15 : Je vais vous demander de choisir trois mots + trois mots avec un [un], (elle va signaler chaque phonème au tableau) avec un [on], un [an] et un [un] +++ vous pouvez, vous choisissez TROIS mots + avec on, en, un + ce que vous voulez ! + d'accord ? ++ et ces TROIS MOTS que vous avez choisis hein ? donc (se dirige au tableau pour écrire) DONC vous allez choisir TROIS MOTS (elle écrit « 3 mots » au tableau) UN avec [on] (elle signale la représentation phonétique au tableau), UN avec [en] (elle pointe au tableau) et un avec NON avec UN avec [on] [an] et avec [un] (les repointent) d'accord ? et vous allez mettre CHACUN de ces mots dans une **phra::se** ++ ça marche ? ++ OK ? + donc, vous allez chercher dans votre tête ++ trois mots + vous pouvez chercher aussi dans votre livre hein ? si vous voulez un un ou un mot dans votre dictionnaire, où vous voulez ! + MAIS vous choisissez TROIS mots ++ UN avec on :: UN avec en :: UN avec UN :: et vous essayez d'imaginer hein de faire une **PHRASE** d'accord ? +++ ça marche ? +++ allons-y ! +++ allez ! je vous laisse +++ CINQ minutes pour préparer [...] attention il vous faut une **phrase** ! + hein ? alors, pas une **phrase** euh il euh ::: mange d'accord ? non, ça c'est une **phrase** un peu courte (elle rapproche son pouce et son index) ++ une **phrase** un :: petit peu plus longue (elle sépare ses deux mains vers les côtés) ++ d'accord ? +++ vous pouvez écrire votre **phrase** si :: si c'est beaucoup si ::: vous pensez que ::: (elle se touche la tête) que c'est beaucoup de chose à mettre dans votre mémoire +++ d'accord ?

Dans le commentaire (l'extrait 15, EAC, dont nous traitons), Ana défend le fait que l'incompréhension par les apprenants du mot « phrase » qu'elle utilise dans sa consigne, n'est pas un problème en soi car elle peut y remédier plus tard, (nous l'avons vu dans le tableau 69, ex. 2 et 4). Nous considérons toutefois que nous pouvons être ici face à une protection de l'image de soi. En effet, le mot « *phrase* » est le contenu principal de la consigne, elle porte le poids de la consigne qu'elle énonce. En outre, si nous nous tournons vers l'agir prescriptif effectué, nous constatons qu'Ana énonce la consigne et la répète sept fois (« *vous allez mettre CHACUN de ces mots dans une phra::se* », « *vous essayez d'imaginer hein de faire une PHRASE d'accord* », « *attention il vous faut une phrase ! + hein ?* », « *alors, pas une phrase euh il euh ::: mange d'accord ?* », « *une phrase un peu courte* », « *une phrase un :: petit peu plus longue* », « *vous pouvez écrire votre phrase* »). Cela résulte en une consigne qui propose plusieurs reformulations et sur la pertinence desquelles nous pouvons nous interroger, notamment parce que certaines formulations sont énoncées une fois que les apprenants sont déjà dans la réalisation de la tâche demandée.

Dans son commentaire de l'action, l'enseignante semble être dans une posture qui tenterait d'évacuer les très nombreuses répétitions dans la transmission de la consigne et donc d'évacuer les inconvénients que sa gestion peut supposer pour la mise en œuvre de la tâche par les apprenants (surcharge cognitive, par exemple). Son commentaire en EAC tire un voile sur cette partie de son action et se concentre sur la compréhension ou non du mot « phrase » et non pas sur son activité prescriptive. Nonobstant, il se peut également que l'enseignante ne voie aucun inconvénient à ce temps consacré à une forte répétition, ce qui toutefois irait à l'encontre de ce qu'elle expose dans son commentaire sur l'extrait 18 de l'EAC (voir ci-après) où elle déclare ne pas disposer de suffisamment de temps dans le cours en question.

Ana, EAC, extrait 18 : « et j'ai dû trouver que ça mettait **trop de temps** et donc j'ai finalement :: tu vois, ça aussi c'est dans la consigne, c'est pas clair ! J'ai pas dit comment il devait se mettre MAIS volontairement euh::: euh ::: je m'en fiche ! Qu'ils se mettent comme ils veulent, je m'en fiche, là en l'occurrence, là pas tout le temps, **mais là on a une heure de cours, je les ai une heure par semaine** euh :: **ce que j'essaye, c'est de perdre le moins le moins quand même de TEMPS possible** »

Il y a, en effet, le temps de l'institution (ici, une heure par semaine) et il y a le temps de la classe. Ana dit souhaiter optimiser ce temps ; nous constatons cependant que les répétitions dans l'extrait où elle reprend le mot « phrase » plusieurs fois vont à l'encontre de cette optimisation poursuivie.

Indépendamment de la non prise en compte d'une consigne redondante, Ana souligne un lâcher-prise lié à la transmission de consignes. Son agir semble s'inscrire dans une activité prescriptive qui se situe du côté d'une *incitation à l'action* flexible – si nous reprenons la proposition d'Adam citée plus haut, pour rappel : « dans tous les cas, il s'agit de faire-faire quelque chose à quelqu'un, de l'y inciter plus ou moins fortement » (Adam, 2001b : 26). La flexibilité prescriptive d'Ana peut se représenter comme suit :

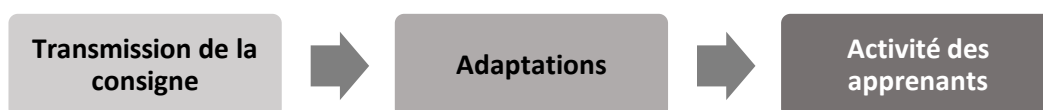


Figure 21 : La flexibilité prescriptive d'Ana

Il est instructif de mettre en regard cette représentation de la flexibilité prescriptive d'Ana avec l'agir prescriptif de Nathalie qui, elle, portait une attention précise à la formulation et à la transmission des consignes⁵³⁰. Ana, quant à elle, défend une posture ouverte où chacun agit sans trop de contraintes : son discours se construit *in vivo*, en adaptation directe, en se laissant porter par ce qui advient. Certes, c'est une caractéristique du métier, mais ce que nous soulignons ici, c'est la revendication qu'Ana en fait : elle énonce et revendique son lâcher-prise. Cela rejoint son attachement à la liberté et au bien-être dont nous avons traité plus haut.

Apparaît alors une interrogation fondamentale, si nous revenons à la sémantique et au rôle de la consigne. En effet, si nous pouvons poser que lâcher-prise et liberté sont antinomiques des consignes en elles-mêmes, ne sommes-nous pas face à un certain paradoxe ? Nous allons voir qu'Ana va, dans sa démarche réflexive, se retrouver face à ce dilemme.

⁵³⁰ Voir le chapitre 10.

3.2. ... mais en même temps une contrainte inconfortable

« Le dilemme est un cercle vicieux : l'acteur ne peut pas ne pas s'y affronter et en même temps la solution au dilemme est impossible. Il ne peut conserver les deux dimensions contradictoires et le choix dont il dispose est dérisoire dans la mesure où il produit une issue insatisfaisante quelle que soit sa décision » (Ria *et al.*, 2001 : 48).

Nous proposons ci-dessous le relevé des discours d'Ana qui donnent à voir, entre autres, des points de tension quant à sa conception des consignes.

Étape	Discours sur les consignes	Expressions qualificatives	Expressions évaluatives
Q1, série 3	C'est toujours un problème la consigne car il faut qu'elle soit courte et parfois pour être compréhensible, il faudrait qu'elle soit longue	- courte, longue - compréhensible	- un problème
Q3, série 3	Souvent les consignes de manuels m'ennuient. Elles sont pourtant claires mais souvent très concises, on a intérêt à ne pas bloquer sur un mot	- concises - claires	- ennuyantes
Q6, série 3	[...] la consigne peut être très simple et extrêmement complexe car elle aborde l'intime et le culturel qui ne sont pas toujours « entendables »	- simple - complexe	
EAC, extrait 15a	maintenant [mes consignes] vont être plus complexes ++ elles vont être plus FLOUES + mais il y a une volonté de flou +++ euh :::euh ::: +++ elles vont être PRÉCISES tout en étant vagues et imprécises	- complexes - floues, vagues - imprécises - précises	
EAC, extrait 15b	parce que c'est pas dans leur mode de fonctionnement ou bien trop formel parce que [...] certains Américains [...] curieusement euh EUX j'ai l'impression que si la consigne est un peu plus souple, ça les dérange PAS [...] il y a des consignes qui peuvent être étouffan ::tes ++ contraignantes ! han :::! mais tellement contraignantes	- trop formel - plus souple	- étouffantes - contraignantes
ECLO	une consigne elle peut être parfaite puis être hors-sujet [...] parce qu'elle est complètement contraire au profil de l'apprenant [...] a BESOIN à un moment donné de de de QUITTER cette structure RIGIDE tu vois, parce que c'est TROP rigide pour lui [...] on pourra dire ouais ::: ! c'est parfait, ma consigne elle est impeccable ::ble [...] elle ne sera pas parfaite pour QUI ?	- rigide	- parfaite - impeccable
EAC, extrait 5	c'est un ORDRE enfin/c'est un DIRE de faire, [...] une forme d'autorité qui peut être très LIBÉRALE ou démocratique [...] pour MOI, n'est pas vécue comme [...] quelque chose euh d'autoritaire ou d'autoritariste		- un ordre - une forme d'autorité

Tableau 71 : Des indices de tension dans la conception de la consigne

D'abord, nous constatons une certaine binarité relative à la définition des consignes du point de vue des expressions qui les qualifient. Les adjectifs utilisés par Ana s'inscrivent dans cette binarité : a) *courtes* opposées à *longues*, *simples* opposées à *complexes* ; b) *claires* et *précises* opposées à *floues*, *vagues* et *imprécises*.

Ensuite, nous observons un régime de discours de type évaluatif dans lequel l'enseignante met en avant les difficultés liées aux consignes. Il est intéressant de souligner que, dès les premiers

instants de la Démarche réflexive, la consigne est associée à une difficulté. En effet, dans la série 3 du questionnaire qui porte précisément sur la consigne, à la question 1 « Pour toi, la consigne en cours de FLE, c'est ... », Ana répond « *c'est toujours un problème* ». La notion de difficulté est posée et va se préciser dans la suite de la démarche réflexive. Chez Ana, la difficulté est associée :

- à la présentation de la consigne (Q1),
- au profil des apprenants (extrait 15b EAC, ECLO),
- à la relation de l'enseignante à un certain type de consignes, en l'occurrence, les consignes de manuels (Q3),
- à la polarisation entre la contrainte même qu'est la consigne et la liberté que recherche Ana (extrait 5 EAC).

Le rapport des apprenants à la consigne est également souligné par Ana (extrait 15b EAC, ECLO). L'enseignante donne l'exemple de l'influence de la culture éducative des apprenants dans l'extrait 15b (EAC) : des consignes peuvent alors, du fait qu'elles soient trop « formelles », être perçues comme « *étouffantes* » et « *contraignantes* ».

Par ailleurs, dans l'ECLO et l'extrait 5 (voir tableau 71), nous disposons de discours qui nous permettent de préciser la binarité et le dilemme dont nous parlions. Pour ce qui est de l'extrait de l'ECLO, nous reprenons ci-dessous le développement de ces propos (dont nous avons uniquement proposé un extrait dans le tableau 71 :

Ana, ECLO : c'est leur PROFIL ils peuvent pas ils peuvent pas être/s'accrocher c'est c'est vachement dur !, ils sont obligés de suivre un sujet alors que, dans leur mode de fonctionnement, il y a un moment où EN ::: !!!! (représente la surprise et lourdeur de la tâche) ils n'ont qu'une envie, c'est de partir et pourtant la consigne était bien faite et pourtant il est il est hors-sujet [...] pas parce qu'elle est complètement contraire au profil de l'apprenant + qui LUI euh ne PEUT PAS tu vois, il a BESOIN à un moment donné de de **QUITTER cette structure RIGIDE** tu vois, parce que c'est **TROP rigide** pour lui donc euh :: on fera des consignes parfaites, elles seront parfaites didactiquement, on pourra dire ouais ::: ! c'est **parfait**, ma consigne elle est **impeccable** enfin elle sera pas parfaite MAIS mais est-ce que :: elle ne sera pas **parfaite** pour QUI ? c'est toujours la question, elle est parfaite pour QUI ? Pour l'enseignant qui construit sa consigne ? qui donne qui se donne bonne conscience, je suis un prof parfait, ou bien pour l'étudiant ? ++ bon + je sais pas !

Ana souligne que certaines consignes peuvent être un carcan pour les apprenants. Elle pointe ici un type de consignes à « *structure rigide* », « *trop rigide* ». Cette rigidité peut, selon elle, pousser l'apprenant à désirer « quitter cette structure rigide ». Cette mise en avant d'une des difficultés possibles liées à des types de consignes, l'amène à s'interroger sur la consigne en elle-même, là est l'intérêt de son discours. Son activité réflexive porte alors (à partir de « *on fera des consignes parfaites* », souligné dans le texte) sur ce qu'est une bonne consigne. Plus précisément, elle formule plusieurs propositions dans lesquelles la « consigne parfaite » est questionnée. Elle

emploie l'adjectif « parfait » à quatre reprises et va utiliser un autre adjectif très signifiant : « *impeccable* ». Il faut en outre noter qu'elle va utiliser ce dernier avec une intonation qui est proche du sarcasme. Ana poursuit alors une sorte de critique vivace à travers ses questions énoncées très impérativement « *elle ne sera pas parfaite pour QUI ?* », « *elle est parfaite pour qui ?* ». Elle en vient à déclarer « *parfaite pour QUI ? Pour l'enseignant qui se donne bonne conscience, je suis un prof parfait* ». Elle semble mettre en doute ce que serait « la consigne parfaite » (qu'elle avait rapproché avant à « didactiquement correcte ») et, en creux, défendre ce que serait alors « l'imperfection » de la consigne.

Si des dilemmes se traduisent dans ses discours, l'extrait 5 de l'EAC (voir tableau 71) nous permet d'aller plus loin et de pointer ce qui pourrait être à l'origine de son positionnement tendu face aux consignes.

À ce sujet, l'analyse du lexique utilisé est très instructive. Ana va définir la consigne comme un « *ordre* », « *une forme d'autorité* ». Nous constatons qu'elle va tout de suite nuancer son discours par « *enfin/c'est un dire de faire* ». Si ces propos sont introduits par le présentatif « *c'est* », nous constatons que, lorsqu'elle s'inscrit à la première personne « *pour MOI* », ses propos viennent tenter de résoudre le **dilemme** qu'elle vient de pointer : « *pour MOI, n'est pas vécue comme [...] quelque chose euh d'autoritaire ou d'autoritariste* ». L'enregistrement audiovisuel du moment où elle fait ces déclarations reflète une certaine confusion, ses froncements de sourcils et ses mouvements traduisent un certain inconfort. Elle semble surtout gênée au moment où elle prononce le mot « ordre » (« *c'est un ORDRE* »). Il semble qu'ici Ana soit dans le dilemme au sens de « *nécessité dans laquelle se trouve une personne de devoir choisir entre deux termes contradictoires et également insatisfaisant* » (CNRTL).

Finalement, l'analyse de ces différents discours, nous permet de représenter le dilemme chez Ana comme suit :

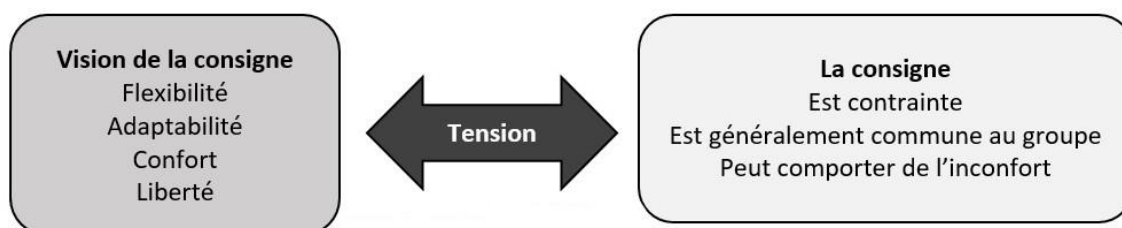


Figure 22 : Représentation de la tension liée à la conception de la consigne

À gauche, nous avons affaire à la consigne idéale correspondant au désir d'Ana ; à droite, nous disposons de ce qu'est, dans le sens commun, la consigne. Nous avons vu plus haut que le désir d'Ana est que chacun se sente libre dans la réception, le décodage et la réalisation de la consigne et cela se trouve par principe en décalage avec la définition même de la consigne.

La liberté désirée par Ana est nécessairement en conflit avec le fait d'administrer une consigne. Cela ne veut pas dire que la consigne soit une contrainte qui encorsette obligatoirement (les enseignants et les apprenants) car elle est essentiellement un guidage mais elle pose des bornes qui sont censées être prises en compte : Ana semble alors tiraillée.

Synthèse du chapitre 11

De la tension entre la contrainte de la consigne et les valeurs de bien-être et de liberté. La flexibilité prescriptive comme réponse.

Le bien-être et la liberté se dessinent comme deux valeurs clés pour Ana. D'une part, le **bien-être** se profile, entre autres, non seulement comme un renforcement actionnel (un pouvoir-agir) mais également comme une actualisation du projet didactico-pédagogique de l'enseignante. D'autre part, la **liberté** participe à ces mêmes objectifs et semble gagner en consistance au regard de sa conception, claire et revendiquée : celle d'une éducation humanisante (qu'elle explicite dans l'extrait 15 de l'EAC).

Ce qui ressort chez Ana est un mouvement qui pourrait se caractériser comme une volonté de détachement des contraintes. En effet, la traduction des différentes valeurs (énoncées plus haut) dans son rapport à la consigne et son agir prescriptif nous donnent des indices de ce détachement : celui opéré vis-à-vis des consignes « normées », par exemple.

Par ailleurs, nous avons relevé un **lâcher-prise** qui prend appui sur une acceptation de l'incertain qui se lit dans ses **discours de dédramatisation**. Cependant, il n'en reste pas moins qu'Ana a pointé un **dilemme** face à la consigne : il s'agit d'un certain irrésolu entre consigne et contrainte. La liberté et le bien-être recherchés entrent effectivement en tension avec le caractère injonctif des consignes. Son agir prescriptif se définit comme un agir qui se veut flexible et c'est dans une certaine recherche d'équilibre qu'il semble qu'Ana se situe actuellement.

Nous souhaitons ici apporter un éclairage qui nous semble contenir des éléments de réponse au positionnement d'Ana ou du moins qui permettra d'approcher ce positionnement autrement.

Nous partons du principe que l'identité professionnelle est liée à l'identité personnelle, la « trajectoire de l'individu » (Beckers, 2007 : 301) est le fruit de l'interaction de ces deux pans. Schütz, repris par Cicurel (2011a : 166) considère que le sujet, lors de son action, est en quelque sorte amené à faire dialoguer : d'une part, ce qui précède cette action (tel que, pour le métier, les scripts ou les typifications qui ont nourri par le passé son action et qui impacte l'action présente) et, d'autre part, ce qui fait partie de l'actif et du projet personnel. Ce projet personnel a des effets et des impacts sur l'action professionnelle car il « n'est pas coupé de [l'] expérience personnelle, de [la] mémoire [du sujet] » (*ibid.*).

Ana décide d'évoquer dans la première étape de la démarche un événement personnel marquant, le décès d'un membre de sa famille. Il semblerait que cet épisode ait signifié un tournant dans sa vie personnelle, ce qui se serait traduit par un regain de questions existentielles sur le sens de la vie. Ana témoigne par exemple de son activité citoyenne et sociale qui consiste à accompagner

des personnes en fin de vie, elle explique que son vécu l'a menée à redéfinir ses priorités et ses actions (tel que nous l'avons vu dans le point 1.1, *Le bien-être de l'enseignante et des apprenants*). Dire que cela est directement en lien avec le bien-être et la liberté qu'elle souhaite insuffler dans son agir professoral serait peut-être un raccourci mais en faire abstraction serait également passer sous silence un fait marquant dans le parcours de l'enseignante.

Dans tous les cas, chez Ana, son adhésion forte à la recherche de sens, de bien-être et de liberté sont des éléments qui subsument son agir professoral. La cohérence qui se dégage de cette adhésion semble, pour elle, ne pas pouvoir se négocier.

Afin d'avoir l'assurance qu'elle est bien comprise par la chercheuse, par son interlocutrice, l'enseignante propose elle-même une citation de Humbolt⁵³¹ qui, selon elle, renseigne assez précisément son *désir professoral* :

« Ce que l'homme ne choisit pas lui-même, ce en quoi il est gêné ou vers quoi il est mené, ne s'identifie jamais avec son être, il lui reste toujours étranger pour l'accomplir : il n'emploie pas vraiment ses forces mais une adresse de mécanique⁵³² »

Elle déclare à propos de cette citation : « *je trouve cette phrase [...] FABULEUSE ++ je VOUDRAIS ++ mais je suis une idéaliste [...] et je voudrais bien que ce soit EUX qui choisissent* ». L'enseignante rehausse ici son désir didactique qui rejoint son positionnement éthique et qui nourrit les valeurs dont nous avons traité plus haut : la liberté de choisir. Celle-ci expliquerait en partie, la flexibilité que nous avons soulignée dans le chapitre précédent, celle qui la concerne et celle qui concerne les apprenants. Cela se reflète finalement dans son agir prescriptif qui est marqué par la souplesse (tendance à des consignes souples, flexibilité dans leur transmission, etc.) et qui l'amène à montrer un certain désengagement ou désir d'affranchissement vis-à-vis de la consigne (certaines l'ennuient, d'autres sont trop contraignantes, etc.).

Pour Ana, s'affranchir des contraintes semblerait assouvir les éventuelles tensions du métier, répondre à son désir didactique et permettre d'être en cohérence avec son efficacité subjective. Nous reprenons la citation utilisée plus haut qui synthétise la posture et le profil d'Ana : « lorsque l'éducateur cherche sa liberté en agissant, il éprouve un sentiment existentiel qui le satisfait » (Jorro et De Ketele, 2013 : 167) ; il semblerait qu'Ana se retrouve dans cette recherche de satisfaction.

⁵³¹ Lors de l'interprétation 4 de l'ECOE.

⁵³² Dans cette citation (tirée d'*Essai sur les limites de l'action de l'État*, chapitre 2, 1867 : 34), Humbolt met en avant les atouts associés aux choix éclairés et volontaires de l'individu. Choisir en conscience et par soi-même serait un levier qui permettrait d'activer les « forces » de chacun. Il nous semble que cela ne va pas à l'encontre de l'adhésion d'un individu aux choix proposés par d'autres, dans ce cas, nous pensons que l'explication, l'explicitation, le dialogue et la négociation peuvent agir en prise de décisions aussi bien éclairées et volontaires de la part de l'individu.

L'analyse des discours d'Ana nous amène à souligner une caractéristique particulière de la chercheuse. En effet, nous considérons qu'analyser ses discours a été un exercice qui nous a menée à une démarche réflexive précise. Analyser des discours d'enseignants suppose d'être capable de rentrer dans **un autre système de pensée**. Pour le cas d'Ana, nous n'aurions pas associé d'emblée les notions de bien-être et de liberté avec la formulation de consignes, il nous a donc fallu sortir de notre fonctionnement cognitif habituel pour rentrer dans la logique de l'enseignante ; la triangulation des données et la mise en perspective de celles-ci ont été fondamentales.

Chapitre 12

Christelle et la multimodalité requise pour un agir prescriptif opérationnel

Dans les chapitres 10 et 11, nous avons proposé les résultats issus de la triangulation des données de Nathalie et d'Ana. Nous avons pu observer, pour l'une, que l'autonomisation est un des piliers de sa méthodologie d'enseignement, pour l'autre, que ce sont les valeurs de liberté et bien-être qui soutiennent son agir professoral. Pour ces deux enseignantes, l'analyse des données nous a permis de voir comment les forces relevées – l'autonomisation, la liberté et le bien-être – se traduisent dans leur agir prescriptif. Il en est autrement pour Christelle.

En effet, la triangulation des données de Christelle ne nous a pas permis de dégager des indices de style qui expliqueraient en partie son agir prescriptif. L'analyse des données nous a cependant permis d'observer une posture où le questionnement de Christelle sur sa pratique est très prégnant tout au long des étapes qui composent la Démarche réflexive. Cette posture analysante nous semble pouvoir expliquer la verbalisation particulière qu'elle produit dans les entretiens. Pour comprendre nos propos, il faut rappeler que c'est lors des entretiens que les deux autres enseignantes mettent abondamment en mots leur façon de faire et leur motif d'action à travers lesquelles les valeurs citées plus haut se donnent à voir et entrent en résonance avec leurs discours des autres étapes de la Démarche réflexive. Que pouvons-nous observer chez Christelle ? Il s'avère que lors du visionnage des vidéos de cours, Christelle exprime un inconfort soulevé par des aspects multimodaux dans sa transmission et sa gestion de consignes. L'enseignante va alors se focaliser sur ces aspects multimodaux qui ne correspondent pas à ce qu'elle souhaiterait voir : c'est là que son discours nous permet non pas d'avoir accès à sa méthodologie ou à des valeurs pédagogiques mais à des éléments qui nous renseignent sur un agir prescriptif qui est, à ses yeux, perfectible.

Ce chapitre est composé de deux parties. Dans la première partie, nous insisterons sur les éléments qui nous renseignent sur la **posture analysante** de Christelle. Il s'agira bien entendu d'informations générales sur sa posture professionnelle ; il faut les entendre comme une clé de compréhension pour la suite de ce chapitre. Dans la deuxième partie, nous nous intéresserons aux **éléments multimodaux** soulevés par Christelle qui entravent, selon elle, son agir prescriptif. Nous verrons qu'approcher l'agir prescriptif par ce qui l'empêche, permet de mettre au jour un

désir prescriptif multimodal. Nous répondrons alors aux questions suivantes : quels sont pour Christelle les aspects multimodaux qui répondent à un agir prescriptif souhaitable pour elle ? Comment qualifie-t-elle ces aspects ?

Cette deuxième partie de l'analyse nous amènera à traiter d'une double dimension : celle des informations sur l'agir prescriptif et celle des informations liées au processus réflexif de Christelle⁵³³. Ces deux dimensions sont imbriquées et s'autoalimentent ; toutes deux vont nous renseigner sur l'agir prescriptif de Christelle.

1. Traces d'une posture analysante dans...

Perrenoud (1996) parle du métier enseignant comme un « métier de l'impossible⁵³⁴ » du fait des attentes variées qui y cohabitent et des nombreux dilemmes⁵³⁵ qui se manifestent chez les enseignants. Une caractéristique commune, de ce *métier de l'impossible*, est l'incertitude⁵³⁶ (Barrère, 2002 ; Saujat, 2011) qui s'avère être le moteur des différentes actions entreprises par l'enseignant dans la classe. L'incertitude est moteur dans le sens où elle oblige dans une certaine mesure l'enseignant à agir ; l'incertitude est alors un moteur qui pousse aux choix, aux prises de décisions, etc. Cependant, cette incertitude peut également être un frein à l'action et une source de tension, de mal-être⁵³⁷. Ce *métier de l'impossible* en fait un terrain propice aux questionnements et à la posture schönnienne de « praticien réflexif ».

Chez Christelle, nous avons observé des questionnements qui ont trait aux représentations sur le métier et qui nous renseignent sur sa posture analysante. Celle-ci se trouve également dans la manière dont Christelle investit la Démarche réflexive ; c'est ce que nous allons voir à présent.

1.1. ... les représentations sur le métier enseignant

« [les représentations sont] des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites, les représentations des enseignants peuvent être considérées comme un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage » (Charlier, 1989, cité par Ballauquès-Breuse, 2012 : 60).

⁵³³ Dans lesquels l'étonnement, la déception et les émotions vécus par Christelle font corps avec ses propres processus réflexifs en œuvre au moment de l'EAC.

⁵³⁴ Cette formule connue a été proposée par Freud (1925, 1937), il a associé cette formule à trois métiers : gouverner, soigner et éduquer. Cifali (1999) revient sur celle-ci dans un texte critique et constructif où l'expression y est interrogée.

⁵³⁵ Pour une synthèse de l'épistémologie des dilemmes enseignants, voir Ria, Saury, Sève et Durand (2001). Les auteurs s'intéressent aux dilemmes des enseignants novices (en utilisant des EAC) ; le cadre théorique qu'ils proposent permet une approche instructive de l'évolution des recherches sur les dilemmes enseignants.

⁵³⁶ La planification de l'enseignant n'élimine pas l'incertitude car celle-ci va de pair avec le réel de l'activité in situ et avec les apprenants.

⁵³⁷ Tel est généralement le cas pour les enseignants novices (Perrenoud, 1996/1999 ; Paquay et al. 1996/2012 ; Périer, 2014 ; Beckers, 2007).

Face à la caractéristique intrinsèque du métier – l’incertitude dont nous parlions – les actions et les ressentis des enseignants ne sont pas égaux. Ce rapport à l’incertitude se manifestera pour certains dans une relation plutôt sereine – de l’ordre de l’acceptation – pour d’autres, le rapport sera plutôt source de tensions⁵³⁸. Dire que tel type de rapport ou tel autre permet de dégager des éléments singuliers chez les enseignants peut s’appréhender, par exemple, par la manière dont ils réalisent « les ajustements constants, mutuels, interactifs » (Altet, 2008 : 48). Les rapports à l’incertitude, les réponses apportées à celle-ci et les ajustements réalisés sont autant d’indices qui nous mènent sur la voie de leur style enseignant. De nombreux auteurs ont déjà souligné que plus l’enseignant avance dans sa carrière plus il a, dans son bagage, de stratégies et de ressources pour répondre à ces situations quotidiennes⁵³⁹.

Nous nous examinons, ci-après, les **représentations sur le métier** dont fait part Christelle. Dans l’espace réflexif libre proposé dans le questionnaire⁵⁴⁰, l’enseignante ajoute volontairement les informations suivantes que nous pouvons alors considérer importantes pour elle :

Questionnaire (fin de séries 1 et 2) : Enseigner n’est pas un métier facile (tiens ! des difficultés auxquelles je n’aurais pas pensé plus haut...) car il faut s’adapter en continu et **accepter que les retours ne soient pas ceux que l’on avait imaginés**. Quand ça ne marche pas, il n’y a pas de solution miracle, il faut s’interroger, **se remettre en question** (stratégie ?). Mais quelle joie quand ça marche ! De toute manière, aller tous en même temps dans la même direction pour atteindre le même objectif, c’est tout simplement impossible, cela pourrait fonctionner en cours particulier mas pas en groupe-classe. Donc, il est **difficile de satisfaire tout le monde et encore davantage de l’accepter**.

Nous observons une ouverture et une clôture de l’extrait agencées autour de deux expressions qui soulignent la difficulté inhérente au métier : « *Enseigner, n’est pas un métier facile* », « *il est difficile de satisfaire tout le monde* » et qui se précise dans le reste de sa réponse.

Christelle déclare « *quand ça ne marche pas, il n’y a pas de solution miracle, il faut s’interroger* ». Cela reste en soi une réaction banale, mais l’enseignante y joint l’effet provoqué chez elle : une remise en question. Il semblerait que sa capacité d’accommodation – ou du moins la représentation que l’enseignante semble en avoir – reste fragile. Cette fragilité est renforcée

⁵³⁸ Il est intéressant de traiter de cette question chez des enseignants experts car elle pourrait sembler plutôt adaptée aux enseignants novices. À ce sujet, nous pesons qu’observer et avoir accès à des zones de fragilités chez des enseignants experts (tel qu’il en est dans notre recherche et dans la lignée des travaux du groupe de recherche IDAP) peut être une donnée importante pour l’étude de l’agir professoral et une information importante à prendre en compte dans les formations initiales. Affronter l’incertitude en début de carrière est en effet un des constituants inévitables et propres au métier enseignant. Ainsi, pour les enseignants en devenir (en formation initiale ou en début de carrière) avoir la possibilité de voir, lire, étudier ces discours d’experts – grâce aux recherches sur l’agir professoral d’experts – sont autant d’actions positives qui participent (au même titre que des aspects plus logico-didactiques) à appréhender le métier et surtout, à notre avis, à rompre avec une vision idéale du métier où par exemple la planification de l’enseignant suffirait à assurer une pratique apaisée.

⁵³⁹ De façon non exhaustive, Tochon (1993) souligne le fonctionnement « improvisationnel » des enseignants experts ; Lenoir (2004) met en relief le tissage progressif qu’effectue l’enseignant entre son expérience présente et future ; Cicurel (2011) le répertoire didactique où des stratégies viennent se greffer progressivement, etc.

⁵⁴⁰ Plus concrètement, cet espace est proposé en fin de séries 1 et 2. Voir tome 2, annexe 4, page 15 pour le questionnaire vierge et page 23 pour le questionnaire de Christelle.

lorsqu'elle déclare que « *quand ça marche, quelle joie !* » ce qui, à l'inverse, voudrait dire que lorsqu'il y a difficulté (que ça « ne marche pas »), il y aurait absence de joie et de satisfaction. Une approche discursive plus précise de l'extrait cité plus haut, nous permet de relever un champ lexical signifiant autour des difficultés. Nous proposons dans le tableau suivant les actions liées au métier qu'elle énonce et les adjectifs qualificatifs qu'elle y associe :

Actions liées au métier		Qualificatifs
Action 1	S'adapter en continu : - retours attendus - écarts dans les retours	<i>Pas facile</i>
Action 2	Faire atteindre l'objectif au même rythme	<i>Impossible</i>
Action 3	Faire en sorte que tous les apprenants soient satisfaits	<i>Difficile</i>

Tableau 72 : Discours sur le métier et adjectifs qualificatifs

Nous constatons que les adjectifs qualificatifs utilisés renforcent cette conception difficile du métier. L'enseignante souligne le caractère incertain du métier : s'adapter en continu, ne pas pouvoir anticiper toutes les difficultés. Au vu de son discours, cette incertitude semble être admise par Christelle. Cependant, nous pouvons souligner une certaine **tension** liée :

- à l'impossibilité de répondre aux attentes de tous les apprenants (« *difficile de satisfaire tout le monde* »). Ce qui est significatif dans ce cas est l'expression de son ressenti « *difficile [...] de l'accepter* » ;
- aux écarts possibles entre ce qu'elle prévoit (une activité qui marche) et ce qui peut se passer en cours (une activité qui ne marche pas). En effet, nous constatons que dans ces cas, Christelle est moins prompte à consentir à cette réalité : « *quand ça ne marche pas [...] il faut s'interroger, se remettre en question* ».

Par les expressions « difficile de l'accepter » et « se remettre en question », elle fait part de son propre rapport au métier. Se dessine alors une certaine attitude autocritique que nous retrouvons plus accentuée⁵⁴¹ dans les propos suivants :

Christelle, questionnaire (fin de séries 1et 2) : La démarche que je mets alors en place c'est celle que je suppose être la plus efficace pour ce groupe d'apprenants or, **si je me plante** et que l'objectif que je m'étais fixé n'est pas atteint, **je remets forcément en cause mes compétences**

Ce passage nous éclaire sur plusieurs aspects : sur son rapport à son agir professoral, sur la responsabilité qu'elle associe à sa propre tâche et sur ses propres attentes. Nous pouvons constater un discours évaluatif sévère : « *si je me plante [...] je remets **forcément** en cause mes*

⁵⁴¹ Dans les discours de Christelle proposés ci-dessus, nous avons accès à des discours généralisants ; dans les discours proposés à présent (dans l'extrait qui commence par « la démarche que je mets alors en place ») l'enseignante adopte la première personne du singulier ; c'est la raison pour laquelle nous considérons que dans ces discours se trouvent l'expression de son rapport au métier.

compétences ». En effet, l’adverbe qu’elle utilise insiste sur une certaine évidence à ses yeux : si écart il y a entre ses attentes et la réalité de la classe, celui-ci est à attribuer à l’enseignante. Il semblerait qu’il n’existe pas de demi-mesure pour Christelle, ce qui se retrouve dans ses propos lorsqu’elle répond à la question 3 du questionnaire qui porte sur ce qu’est un cours réussi :

Christelle, Q3 (série 1) : Si le message est passé, c’est réussi ; sinon, je recommence !

Nous observons que Christelle a une tendance à investir l’espace pédagogique⁵⁴² (ce qui peut être en lien avec la remise en cause qu’elle évoquait) dès que doute ou écart du prévu apparaissent. Cette information peut se trianguler avec sa pratique de reformulation de consignes (que nous avons vue dans le chapitre 9) ; pratique qui s’inscrit dans une façon de faire plutôt directive car automatiquement prise en charge par l’enseignante⁵⁴³.

La non-atteinte des objectifs semble être plus lourdement vécue par Christelle que par Nathalie et Ana pour lesquelles ce rapport était plus apaisé et ne semblait pas, par ailleurs, être source d’inquiétude. L’insistance sur la remise en cause d’elle-même, dans les situations d’écarts entre prévu et réel, peut probablement induire chez Christelle une tension latente et probablement un questionnement prégnant. Ces éléments peuvent être mis en lien avec des informations que l’enseignante prend l’initiative d’ajouter ajoute en fin de questionnaire⁵⁴⁴ :

- 1) « Analyser sa pratique est **dangereux** [...] » ;
- 2) « Le questionnement sur la pratique a toujours une **dimension affective**⁵⁴⁵ qu’il ne faut pas négliger » ;
- 3) « Le prof est un être de plus en plus **fragile**, ses compétences sont souvent remises en question lorsqu’elles ne sont pas simplement ignorées. Dans le domaine du FLE, nous sommes à la fois mieux armés parce que mieux formés et également plus libres mais, soumis à d’autres contraintes notamment celles du marché ».

⁵⁴² Nous nous référons à l’espace de parole, à l’espace d’action : Christelle active promptement le rôle d’enseignante qu’elle se donne.

⁵⁴³ Si nous mettons en regard cette posture et celle de Nathalie, nous constatons que Nathalie – qui ne se remet pas automatiquement en cause et qui applique l’autonomisation – n’investit pas l’espace pédagogique dès qu’un écart apparaît mais qu’elle attribue cette situation aux apprenants, elle laisse un espace qui leur permet de s’exprimer, de remédier.

⁵⁴⁴ Dans l’espace qui est proposé à la fin de tous les questionnaires et qui est signalé ainsi : « Pour finir, veux-tu ajouter des choses au sujet de cette dernière série ? Veux-tu peut-être apporter des éléments sur les thèmes qui ont été abordés ou non abordés dans le questionnaire ? », ce qui laisse une marge pour que les enseignantes puissent proposer ce qu’elles souhaitent. Christelle l’investit généreusement (tome 2, annexe 9, page 27).

⁵⁴⁵ Nous souhaitons souligner que cette dimension affective s’observe également par de nombreuses expressions de l’enseignante ainsi que par les attitudes qu’elle adopte au moment de l’EAC: de nombreux changements de disposition corporelle, des mimiques faciales qui traduisent l’inconfort, la tonalité adoptée, etc. Il nous semble que l’étude de la dimension affective dans toutes ses manifestations est une piste instructive dans nos recherches sur l’agir professoral. Les propositions théoriques de Clot (2017) seraient en ce sens pertinentes. Sans rentrer dans les détails, l’auteur propose de s’intéresser à la « motricité de l’affect dans l’émotion » en ce qu’elle permettrait d’éclairer les dilemmes réels du travail. La réaction des professionnels aux écarts ou bousculements serait une source d’énergie de l’action ou le contraire. Cette approche rejoint celle de Livet qui attribue à l’émotion une valeur signifiante en ce qu’elle est « une sonnette d’alarme pour nos révisions » (2007 : 340, cité par Bonnefond et Clot, 2016 : 4).

Ces informations⁵⁴⁶ renvoient à certains périls qu'elle associe au questionnement (1) et à un travail réflexif (1 et 2). La manière dont elle caractérise l'enseignant s'inscrit également dans une conception difficile (3).

Cette mise en avant de la difficulté du métier est également exprimée par Christelle lorsqu'elle aborde, dans le questionnaire, la dimension socio-collaborative :

Question 8 (série 4) : Il est toujours bon de réfléchir à ses pratiques et l'occasion n'est pas aisée à trouver. Il faut avouer qu'il y a aussi dans ce métier un je-ne-sais-quoi de secret, **une réticence à parler de ce que l'on fait ou de ce que l'on ne fait** pas par crainte d'être critiqué sans doute.

Questionnaire (fin de séries 1 et 2) : [...] j'ai placé les échanges avec les collègues en troisième position après avoir hésité à les mettre en queue de liste et c'est dommage ... Je pense qu'un des soucis des profs c'est **d'avoir du mal à partager**, échanger, mutualiser (fin de série 1 et 2)

Christelle souligne (question 8) ici une des caractéristiques relevées par Bucheton qui signale « que le métier enseignant est peu parlé par les enseignants eux-mêmes, sans doute parce que difficile à dire, sans doute aussi parce que le huis clos de la classe n'ouvre que timidement sa porte » (2011 : 220). Christelle évoque que difficulté à parler de sa pratique enseignante et l'associe à la « *crainte d'être critiqué* » (Q8). Ce manque d'espace ouvert à ce type de réflexion professionnelle et l'avis de Christelle sur la question sont plus spécifiquement évoqués dans le deuxième extrait (questionnaire, fin de séries 1 et 2). L'enseignante souligne en effet le manque d'échanges avec ses collègues et exprime en creux une lacune qui est, à son sens, dommageable. Les discours de Christelle sur différents types de difficultés abordés dans cette partie, nous amène à formuler l'hypothèse suivante : l'enseignante ferait montre d'un fort investissement dans la Démarche réflexive en ce que cela lui permettrait, dans une certaine mesure, de répondre à son besoin d'échange et à ses questionnements sur sa pratique. Nous allons voir que Christelle semble être dans la recherche de « ressources opératoires » (Saujat, 2011 : 253) pour résoudre certaines de ses interrogations pratiques liées à son agir prescriptif.

1.2. ... l'investissement dans la Démarche réflexive

« Tout en se centrant sur l'action, le but de la posture du **praticien réflexif** est de comprendre, d'extraire du savoir à propos de ses propres réflexions, [il] effectue un retour sur son propre savoir en actes et peut, dès lors, dialoguer avec d'autres pour partager, comparer, mettre en question, enrichir ses pratiques. Il met ses pratiques à distance [...] cette posture d'extériorité lui permet, éventuellement, d'adopter différents angles de lecture (lecture référentielle) » (Donnay et Charlier, 2008 : 65-66).

⁵⁴⁶ Informations qui peuvent être mises en regard de son propre rapport au métier (dont nous avons parlé plus haut), celui qui traduit une remise en cause d'elle-même lorsque son agir est entravé.

Nous pouvons dégager chez Christelle une posture méta-réflexive tout au long de la Démarche réflexive qui s'inscrit dans la lignée des auteurs ci-dessus. En effet, l'enseignante exprime un besoin de réponse : « comprendre et extraire du savoir à propos de ses propres réflexions » (*ibid.*), à travers une « posture d'extériorité » (*ibid.*). À ce sujet, elle saisit les occasions pour approfondir des éléments liés à son agir prescriptif et semble être en demande de réponses. Son questionnement se trouve reflété dans **sa façon d'investir la Démarche réflexive**. Nous avons recensé toutes les informations qui appuient cet investissement⁵⁴⁷. Nous les décrivons dans le tableau suivant (dans la colonne description) et nous exposons l'interprétation que nous pouvons en faire :

Rapport à la Démarche réflexive	Description	Interprétation
Rapport au questionnaire	Elle investit et s'engage dans le questionnaire ⁵⁴⁸ Elle s'adresse à la chercheuse ⁵⁴⁹ Elle ajoute en fin de série de nouvelles réflexions, etc.	Besoin de mise en relation Besoin de comprendre Expression des attentes
Rapport au journal de bord	Elle investit cette étape mais contacte très vite la chercheuse pour s'assurer que ce qui est attendu est bien rempli ⁵⁵⁰ Elle nourrit la partie consacrée aux notes réflexives	Besoin d'être sûre de comprendre pour bien faire
Rapport aux entretiens	Elle met en mot sa pratique et surmonte le blocage que suppose la prise de conscience d'écarts qui la gêne fortement ⁵⁵¹ Elle souhaite ajouter et préciser des informations au sujet de ses réponses au questionnaire	Manifestation de son engagement Expression d'un enrôlement réflexif

Tableau 73 : Rapport de Christelle à la Démarche réflexive

⁵⁴⁷ L'analyse de cet investissement pourrait être considérée comme non-centrale dans notre recherche. Cependant, comme nous l'avons signalé dans nos fondements épistémologiques (Partie 2, chapitre 4, point 2.1. *Une recherche de nature collaborative : quels enjeux ?*), l'importance et l'attention que nous portons au protocole lui-même s'inscrit également dans la relation et l'interaction des enseignantes avec ce protocole. Cela tient compte du cadre sécurisant que nous avons souhaité proposer. Nous partageons ainsi les principes énoncés par Vacher : « la sécurisation de l'engagement dans la pratique réflexive se développe à travers la reconnaissance et la prise en compte des angoisses et de la déstabilisation du praticien » (2015a : 58). Si par exemple Christelle s'adresse à nous pour nous demander des précisions sur la suite ou sur une partie du protocole, cela fait partie de notre recherche, nous lui accordons de l'importance et du sens.

⁵⁴⁸ Elle suit les consignes et précise par exemple qu'une coupure a eu lieu entre les séries 1, 2 et les séries 3 et 4. Elle fait des liens entre différentes questions (elle indique par exemple des renvois à des questions auxquelles elle a déjà répondu ou encore, elle ouvre la discussion dans les espaces réflexifs libres (le cas des « fin de séries » et le cas de « fin de questionnaire »).

⁵⁴⁹ Nous retrouvons en effet des propos adressés à la chercheuse (elle signale à un moment « réponse ? » et elle nous pose directement des questions en fin de questionnaire « à moi de te poser des questions »).

⁵⁵⁰ Cette information est signifiante : par cette action l'enseignante montre son engagement et son besoin de bien faire. Certes, c'est l'immersion et le vécu du terrain (le contact avec les enseignantes) qui nous permet de proposer cette information comme signifiante. Bien que cette donnée soit subjective, nous souhaitons la prendre en compte.

⁵⁵¹ Des précisions sur cet épisode sont données plus bas (voir point 2 de ce chapitre).

Christelle prend à bras le corps la Démarche réflexive pour son propre travail de réflexion et de réflexivité, les différents éléments synthétisés dans le tableau 73 nous renseignent sur des façons de faire de l'enseignante et traduisent son investissement. Elle exprime ses besoins de bien comprendre ce qui lui est demandé et elle tisse régulièrement des liens à l'intérieur des étapes et entre les étapes elles-mêmes⁵⁵².

Si Ana restait ouverte dès l'étape 1 du questionnaire à la suite de la démarche (« *je me laisse portée, je suis curieuse* »), Christelle – au vu des informations recensées dans le tableau 73 – semble non pas méfiante mais en demande d'explications. Plusieurs interprétations peuvent être données à ses demandes :

- un reflet de son besoin d'être rassurée : elle souhaite comprendre pour pouvoir s'investir sereinement dans la démarche ;
- un reflet d'une pensée méthodique (en lien avec le premier sens, ci-avant) ou de la « bonne élève » qui souhaite avoir en main les tenants et les aboutissants des actes qui vont être entrepris ;
- une preuve de son investissement dans la démarche réflexive proposée ;
- ou encore, une posture réflexive qui fait partie de son bagage, qui serait une condition *sine qua non* à son agir et qui en ferait un de ses traits définitoires.

Quelle que soit la raison, la recherche de sens ponctue l'ensemble de ses discours, et, nous pouvons le supposer, son identité professionnelle.

Comme nous l'énoncions en début de chapitre, la posture de *praticienne réflexive* de Christelle entre en résonance avec ses verbalisations lors des entretiens. Son regard réflexif et critique nous semble pouvoir expliquer, en partie, le tournant évaluatif que prend son discours sur sa façon de transmettre ses consignes.

2. La mise au jour d'un désir prescriptif multimodal

« [...] la classe peut-elle être un lieu de désir ? On y décèle un désir de langue [...] un désir de réussite de l'interaction [...] des attentes fortes venant des uns et des autres. Mais n'est-elle pas aussi le lieu de la contrariété et, même davantage, celui du désir impossible à réaliser, ou alors ce qu'il faut constamment remettre sur le métier ? Or qu'est-ce qui use le désir, qu'est-ce qui le broie, si ce n'est la satisfaction ? [...] le travail enseignant offre la garantie de maintenir le désir en éveil, car rien n'est jamais acquis [...] c'est ici le désir interminable... » (Cicurel, 2019 : 8).

⁵⁵² Voir les exemples proposés et développés en partie V, chapitre 14, point 4.1.

Lors des entretiens, les verbalisations descriptives et évaluatrices de Christelle lui permettent au fur et à mesure de dévoiler et de mettre au jour un agir prescriptif souhaité et en devenir. Nous allons voir à présent des éléments qui participent à un rapport d'inconfort ou de difficulté chez l'enseignante et qui donnent à voir son activité prescriptive.

2.1. Des aspects multimodaux observés : freins et inconforts

« [lors de l'autoconfrontation] chacun s'engage [...] dans un dialogue avec lui-même dans le cadre duquel il justifie et évalue ses propres actes ; s'en étonne éventuellement ; et en construit une vision nouvelle [...] » (Yvon et Saussez, 2010 : 53).

Les verbalisations produites lors d'EAC peuvent amener différents types de processus réflexifs, entre autres, narrer, décrire, questionner, pointer des difficultés, légitimer sa pratique en fonction d'arguments didactico-pédagogiques ou proposer des alternatives à la pratique (Derobertmasure, 2012⁵⁵³). Pour le cas de Christelle, une forte présence de discours évaluatifs a été observée.

Avant toute chose, il est nécessaire de préciser que si les premiers instants d'un EAC sont pour un enseignant le lieu d'une adaptation à son image, à sa voix – du fait de l'effet miroir qu'engendre la situation –, cette acclimatation ne dure généralement que quelques minutes. Pour Christelle, il s'avère que ce qu'elle voit à l'image l'amène dès le début de l'EAC (voir ci-après, extrait 1, tableau 74) à des discours de type évaluatifs qui perdurent et s'intensifient tout au long de l'entretien. La raison se trouve dans les écarts que l'enseignante constate entre ce qu'elle aurait souhaité avoir fait et ce qu'elle se voit faire. Cette centration sur les difficultés, essentiellement liées à des aspects multimodaux, a probablement comme conséquence de réduire ou empêcher⁵⁵⁴ d'avoir accès à d'autres types d'informations sur les consignes et leur gestion⁵⁵⁵ ; elle a cependant l'avantage de mettre au jour un désir didactique multimodal. Ce désir didactique exprimé est celui qui serait à même de répondre à une activité prescriptive en accord avec ses attentes.

Nous recensons ci-dessous les discours de Christelle qui permettent de relever d'une part les freins qu'elle énonce et d'autre part les inconforts que ces freins suscitent chez elle. Le premier tableau contient des extraits de l'EAC (verbalisations qui suivent le visionnage sur sa transmission et gestion de consignes) et le deuxième de l'ECLO (discours réflexif sur l'ensemble de la Démarche réflexive) :

⁵⁵³ Nous avons traité des trois niveaux de processus réflexifs proposés par Derobertmasure, 2012 et Derobertmasure et Dehon, 2012 dans la partie III de notre travail (voir 3.1. *Matrices transversales d'analyse*).

⁵⁵⁴ Nous ne considérons pas cela comme négatif, au contraire, c'est une occasion de voir les limites ou lacunes de l'activité prescriptive selon Christelle ; peut-être que ce pan de compréhension n'aurait pas émergé si l'inconfort suscité n'avait pas été si prégnant.

⁵⁵⁵ Par exemple des discours explicatifs qui permettraient de repérer des schèmes d'action comme pour le cas de Nathalie.

Extraits	Aspects multimodaux : freins et inconforts
EAC extrait 1	Alors donc simplement je là je trouve que + je suis beaucoup trop sur le tableau en fait et que :: je regarde pas assez mes étudiants et ça c'est je le savais déjà, mais là je le VOIS en fait que euh dans l'interaction avec [...] le FAIT d'être dans le coin la position dans la dans la PIÈCE en fait derrière l'ordinateur même si je suis DEBOUT euh : je le SENTAIS DÉJÀ que euh :: j'avais pas le pas la même attitude le même comportement : avec mes euh mes apprenants depuis que j'utilisais le tableau mais là c'est FLAGRANT , si on :: si on coupe le son, je pense que :: on se rend compte que je suis pas assez euh euh euh PRÉSENTE quoi [...]
EAC extrait 3	Bon, même remarque que tout à l'heure, par rapport à :: à la position XX ça va me gêner je pense vraiment tout euh tout, tout ce qui a été filmé, de VOIR que que :: je suis : je suis accaparée par l'ordinateur et que du coup j'ai j'ai ++ je pose mes questions sans regarder mes étudiants [...]
EAC extrait 7	Hum, je vais me répéter hein mais là je trouve que euh :: la position est pas :: ++ l'emplacement ++ ++ bah, voilà, j'ai toujours la main sur euh sur la souris ! Quoi et :: je suis OBLIGÉE euh parce que je veux faire avancer le :: + euh l'enregistrement XX autre côté euh :: + je je m'interroge là sur/ COMMENT je faisais AVANT euh peut-être dans cette salle-là + euh :: quand il n'y avait pas euh :: l'ordinateur à :: à :: portée de main dans :: dans/ je sais que dans d'autres salles j'ai euh ça me posait problème parce que j'étais obligée de : euh me reculer [...] euh mum +++ ça, ça GÊNE ! (rires) XXXXX mais ça gêne ++++ c'est tout ouais hum
EAC extrait 12	Mum ++ (rires) je suis en train de me dire que ce tableau il est vraiment mal placé (rires) et que :: ça :: LÀ je décou ::vre non parce que moi j'avais effectivement jamais vu QUE c'est PAS très agréable alors je sais pas comment un étudiant est habitué il est habitué quoi à la configuration de la salle [...] j'avais JAMAIS pensé (elle utilise un ton insistant) que euh une configuration physique euh d'organisation du matériel pouvait avoir une :: une si grande influence là je DÉCOUVRE en regardant/ je sais pas si ça influence vraiment :: beaucoup euh :: le cours en lui-même ++ moi ça me gêne par contre moi ça me gêne énormément donc <i>je peux comprendre maintenant que quand j'ai des euh :: des retours sur euh le cours à la fin du semestre il y ait des réflexions de mes étudiants SUR l'utilisation de :: du tableau euh MOI j'avais euh ignoré un peu ça parce qu'il n'y en a pas beaucoup je me disais mais est-ce que c'est le TABLEAU et en fait non je pense que c'est pas le tableau C'EST le tableau masque euh un peu euh le prof</i>
EAC extrait 14	Bon c'est une catastrophe là , je me dis qu'il faut euh :: c'est pas normal de poser une question et :: en attendant la réponse euh de :: taper en même temps euh ++++ enfin ou le mot de vocabulaire euh : faut que je trouve une solution pour ça en fait euh (+5) en fait là tu peux continuer (ton agacé) je je m'interroge là-dessus
EAC extrait 22	[...] là, effectivement je me déplace pour euh indiquer euh où c'est exactement sur le tableau +++ et euh :: bon, on verra à la fin mais euh la position, là, ça me plaît pas du tout , si on pouvait me masquer (rire de gêne)

Tableau 74 : Aspects multimodaux, freins et inconforts (extraits EAC)

ECLO	Aspects multimodaux : freins et inconforts
extrait 1	E : dans la classe pour que ++ ils interagissent sur euh :: le tableau de de leur place parce que c'est vrai que la configuration fait pas trop se déplacer non plus et :: voilà quoi euh :: je suis GÊNÉE par l'espace en fait ! là ! et je vois bien dans cette dans la la vidéo aussi c'est c'est de la folie, moi je veux PAS cette salle, je je veux plus ! cette salle euh ::
Extrait 2	E : alors euh parce que je suis pas :: pas voilà, je suis pas :: je face à eux donc euh et je leur parle en même temps et je ne trouve pas ça normal quoi ! leur parler en même temps que enfin euh :: parler à des gens sans les regarder (rires) voilà, il faut vraiment que ce soit quelque chose de pas important quoi
Extrait 3	puis de mettre le DOIGT donc ça m'a aidée quelque part parce que je mets le doigt ! sur quelque chose qui ne me plaît pas dans ce que je fais en ce moment et euh :: effectivement je te le dis, on le voit là encore euh que :: je suis pas, je suis pas vraiment à l'aise euh :: <i>je voudrais faire des choses euh euh avec ce tableau</i>

Tableau 75 : Aspects multimodaux, freins et inconforts (extraits ECLO)

De ces discours, nous pouvons faire un premier constat : deux niveaux de discours s'imbriquent. Premièrement, des discours sur ses actions et sur les modalités de celui-ci (sur le quoi et le comment). Ils permettent, entre autres, de dégager les aspects qui semblent être en écart avec son agir prescriptif désiré et opèrent ainsi en thématisation. Par exemple, le regard, l'ordinateur et le tableau :

- « *je ne regarde pas assez les étudiants* » (extrait 1, EAC) où le thème est ici le regard ;
- « *je suis accaparée par l'ordinateur* » (extrait 3, EAC) où l'enseignante traite de sa position et de son attention qui est prise par l'ordinateur ;
- « *ce tableau il est vraiment mal placé* » (extrait 12, EAC) qui explicite ce qui pose problème au sujet de cette ressource.

Ces différents thèmes sont recensés plus bas dans les tableaux 76 et 77 (page 369).

Deuxièmement, des discours descriptifs et à forte valeur évaluative. Par exemple, « *je ne suis pas assez présente* » (extrait 1, EAC), « *c'est une catastrophe là [...] c'est pas normal* » (extrait 14, EAC), « *je ne trouve pas ça normal* » (extrait 2, ECLO). Ces discours montrent aussi bien une prise de conscience de sa façon de faire qu'une évaluation critique de sa gestion de transmission de consignes.

Bien que ces deux niveaux se chevauchent dans les verbalisations, nous pouvons relever un mouvement réflexif chez l'enseignante qui se manifeste par **a)** une réaction et un repérage des aspects qui lui posent problème, étape qui l'amène à **b)** des discours qui exposent les effets produits par ces difficultés⁵⁵⁶ ; ces deux processus (a et b) dirigent finalement Christelle vers **c)** une ouverture lorsqu'elle exprime son besoin de trouver des solutions. Ce mouvement réflexif (a, b et c) est synthétisé ci-dessous :

⁵⁵⁶ Pour ce qui est des effets relatifs au ressenti, ceux-ci participent à mettre en évidence la difficulté repérée et verbalisée. Ils seront traités dans les tableaux 76 et 77.

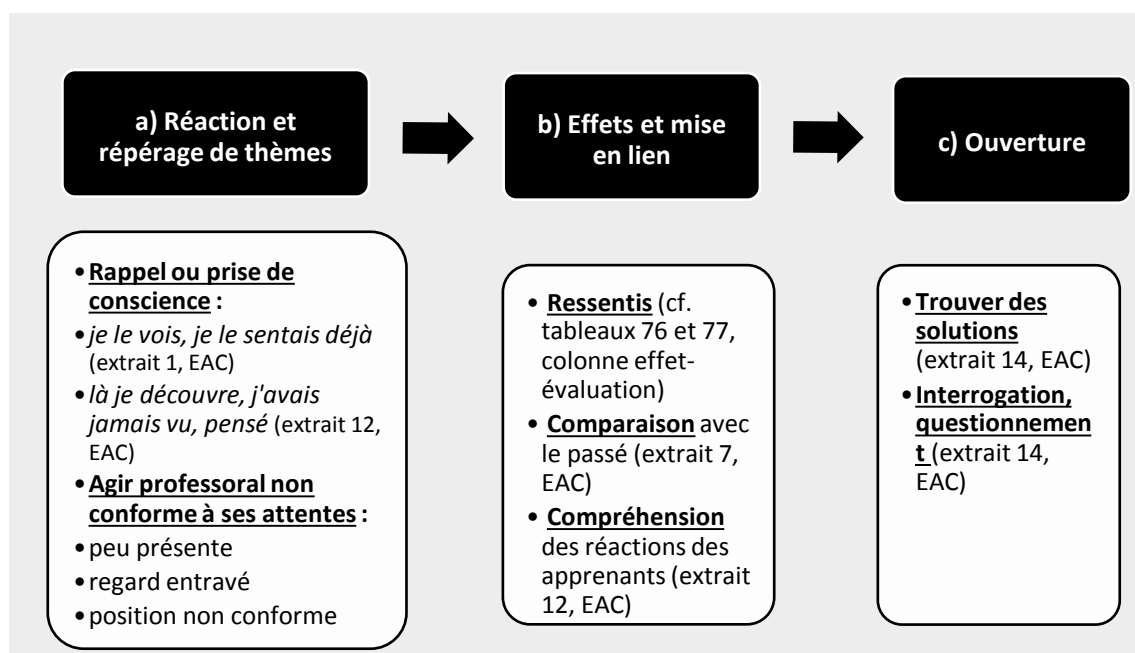


Figure 23 : Contenus du mouvement réflexif

À travers la stratification de ce mouvement, dans lequel Christelle active sa capacité d'analyse (Vacher, 2015a : 31), nous avons accès au déploiement d'une partie de son agir qui semble, aux yeux de Christelle, être **perfectible**. Sa position, son regard au moment de transmettre des consignes ne répondent pas à ses attentes. Le fait qu'elle ne soit pas disponible corporellement et visuellement **(a)** est source d'insatisfaction (extraits 3 et 14, EAC, cf. tableau 74). Nous remarquons, entre autres, que Christelle exprime des souhaits de changement **(c)** liés à l'élément matériel qui empêche son action désirée : « *je voudrais faire des choses avec ce tableau* » (extrait 5, ECLO), « *faut que je trouve une solution* » (extrait 14, EAC). Cette solution porte sur un changement qui lui permettrait d'éviter de taper sur son clavier d'ordinateur en même temps qu'elle donne une consigne. L'enseignante manifeste sa réflexion en cours lorsqu'elle déclare « *je me m'interroge là-dessus* » (extrait 14, EAC)⁵⁵⁷.

Les réactions affectives énoncées **(b)** par l'enseignante nous permettent d'une part de vérifier la présence d'un pan de son agir qui ne lui convient pas et d'autre part de souligner son positionnement.

Voyons de plus près cette dimension affective et sa source. Nous avons recensé et catégorisé les éléments multimodaux (tableau 39) et matériels (tableau 40) qui entravent l'activité prescriptive

⁵⁵⁷ Ces interrogations montrent un processus réflexif fort. Sa volonté de changer s'affiche, certes, sans qu'elle propose pour le moment une solution mais cette étape de prise de conscience est, nous le supposons, une étape propice à l'avènement d'une nouvelle façon de faire. Cela rejoint ce que nous avons précisé dans la partie méthodologique au sujet des potentialités liées aux EAC. Elles peuvent s'activer à travers les différents mouvements discursifs et réflexifs et s'inscrire dans les bénéfices de l'activité d'analyse du travail qui « est inséparable de la transformation [de l'acteur], en ce qu'elle fait exister autrement » (Clot, 2000 : 137). Nous approfondirons ces aspects de développement professionnel dans la dernière partie de notre travail.

de Christelle en relevant pour chacun ce que cela produit chez l'enseignante (l'effet-évaluation⁵⁵⁸) :

Éléments multimodaux	Extraits	Effet - évaluation
La position	EAC : 1, 3, 12, 22 ECLO : 1, 2	Gêne, inconfort, mécontentement
Le regard	EAC : 1, 3, 14 ECLO : 3	Inconfort, forte insatisfaction, agacement

Tableau 76 : Éléments multimodaux : difficultés et conséquences

Éléments matériels	Extraits	Effet - évaluation
La salle	EAC : 12	Insatisfaction
L'ordinateur	EAC : 3	Mécontentement
Le tableau	EAC : 12 ECLO : 1, 3	Gêne, inconfort
La souris	EAC : 7	Contrainte

Tableau 77 : Éléments matériels : difficultés et conséquences

Nous constatons que l'inventaire émotif (colonne 3) nous renseigne sur une forte insatisfaction de l'agir prescriptif observé. Les difficultés soulignées par Christelle sont en rapport avec :

- a) **Sa position** : de façon générale nous observons que la position⁵⁵⁹ dans la salle et observée dans les vidéos occupe une place importante chez l'enseignante. Sa position et sa posture dans la salle ne répondent pas aux attentes de l'enseignante (ce que nous avons signalé plus haut, le TBI a un impact sur ses déplacements).
- b) **Son regard** : il en est de même pour les éléments qui portent sur le regard : ne pas être disponible, ne pas les regarder, etc., provoque de l'insatisfaction chez elle.
- c) **Des ressources matérielles** : nous pouvons voir que les facteurs matériels qui viennent contrarier les ressources corporelles de Christelle sont la salle de classe et, plus concrètement, sa disposition. L'ordinateur et la souris vont accaparer l'attention visuelle et manuelle de l'enseignante, ce qui n'est pas bienvenu selon l'enseignante.

Nous pouvons souligner que pour le cas du TBI, cette ressource qui paraît chère à l'enseignante, se transforme au fur et mesure de l'EAC **en une véritable pierre d'achoppement**. L'extrait 12 de l'EAC est particulièrement instructif ; il permet d'observer un engrenage réflexif qui opère ainsi :

⁵⁵⁸ Les extraits sont en gras et soulignés dans les tableaux présentés plus haut (tableaux 74 et 75).

⁵⁵⁹ Qui s'applique aussi bien à la flexibilité dans ses déplacements qu'à sa position devant ou à côté du tableau, derrière l'ordinateur, etc.

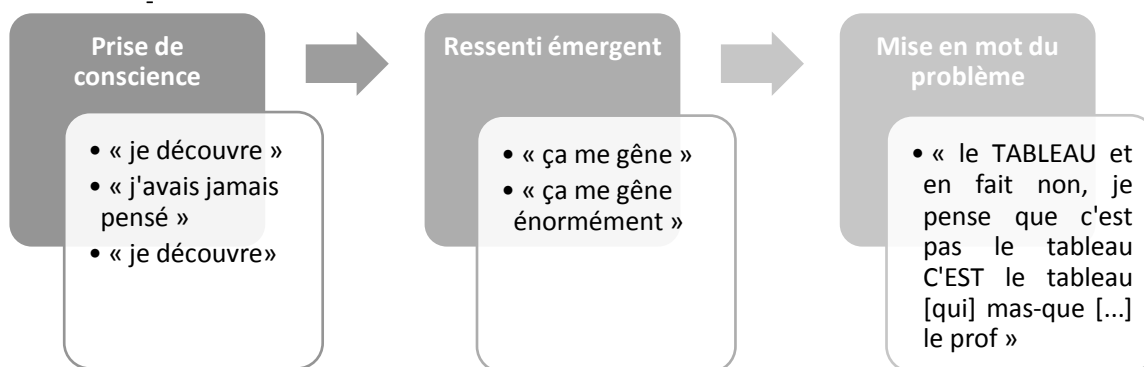


Figure 24 : Engrenage réflexif

Nous constatons que Christelle, qui avait déjà repéré un inconfort lié au tableau, va en préciser l'impact. Avant cette phrase l'enseignante signale « *j'avais JAMAIS pensé (elle utilise un ton insistant) que euh une configuration physique euh d'organisation du matériel pouvait avoir une :: une si grande influence* ». Christelle construit ainsi *in vivo* le problème : par l'observation, la découverte, le ressenti et la mise en sens (celle qui clarifie et explicite la difficulté).

L'évaluation critique de l'enseignante à son propre égard autour des éléments qui ont trait aux aspects multimodaux (tableau 76) permet de pointer les écarts qui, comme nous l'avons vu, s'articulent autour d'une gestion matérielle qu'elle désapprouve car sa transmission de consigne en est entravée. Cette gestion résulte, en effet, en actions non conformes à son désir didactique :

Extrait 1 (EAC) : « je regarde pas assez mes étudiants »

Extrait 1 (EAC) : « je suis pas assez [...] PRESENTE »

Extrait 12 (EAC) : « [pour la configuration de la salle] ça me gêne [...] ça me gêne énormément [...] le tableau masque euh un peu euh le prof »

Extrait 3 (ECLO) : « je suis pas vraiment à l'aise »

Ces écarts et les évaluations qui y sont associées inscrivent l'enseignante dans une dynamique de recherche vers d'autres choix.

Les ressentis qui se trouvent exprimés dans le discours de l'enseignante font sens si nous les mettons en dialogue mais aussi si nous les croisons avec l'évaluation globale de l'expérience de l'EAC (question formulée ainsi : « Comment as-tu vécu ce moment de mise en mots sur ton activité enseignante en termes de vécu, de ressenti, d'émotion ? »). En effet, Christelle déclare, au sujet de l'expérience de l'EAC, que « *c'est dérangeant* », plus loin elle signale que, bien qu'elle arrive à atteindre ses objectifs, le fait de vivre la Démarche réflexive est « *le meilleur moyen de se rendre compte de ces choses-là avec lesquelles je ne suis pas à l'aise* ». L'inconfort suscité par la prise de conscience de certaines parties de son agir professoral est vécu comme un levier, elle précise « *c'est dérangeant [...] c'est INTÉRESSANT et moi, je pense que l'expérience était valait le coup !* ». La valeur du repérage d'écarts est encore ici mise au premier plan et considérée comme

positive ; elle est également féconde du fait de son caractère fécond dans la recherche de solutions.

Nous pouvons affirmer que les éléments dégagés dans cette partie apparaissent comme capitaux à l'enseignante. Les discours sur les freins qui font obstacle à une transmission et gestion de consignes ainsi que les discours sur les effets que cela produit chez Christelle permettent progressivement de mettre au jour un désir prescriptif souhaité.

2.2. L'agir prescriptif souhaité : quelles composantes ?

Nous convoquons ici Clot qui met en avant l'importance pour les sujets de se retrouver dans leur activité ; l'auteur pointe différentes possibilités de positionnement des sujets face à leur activité : « ils cherchent, se retrouvent, se perdent » (2017 : 266). Il ajoute une congruence vers laquelle tendent les sujets : « [...] ils doivent pouvoir retrouver dans ce qu'ils font, **ce sujet défendable à leurs yeux**⁵⁶⁰ qui ne triche pas avec le réel [une vérité de leur activité] tournée vers l'efficacité dynamique du "bien faire" » (*Ibid.*). Nous avons vu que Christelle repère des écarts entre son activité réalisée et son activité souhaitée.

Ce que nous avons exposé dans cette partie au sujet de la multimodalité chez Christelle nous permet de dégager un manque qui serait de nature à repérer le style qu'elle souhaiterait avoir. D'après les verbalisations dont nous disposons, le *style prescriptif multimodal* qui répondrait à ses désirs et attentes et qui jouerait donc en faveur d'un sentiment d'efficacité, serait :

- être disponible visuellement : l'enseignante est dans le champ visuel des apprenants et vice-versa ;
- être libre de contraintes matérielles au moment de transmettre les consignes : ne pas combiner deux actions (par exemple, regarder l'écran de l'ordinateur ou gérer une toute autre ressource matérielle) ;
- disposer de liberté corporelle : pouvoir se mouvoir le plus librement possible pour s'adapter aux besoins de l'instant.

Si nous mettons ces informations en relation avec les contraintes que supposent certains outils technologiques et que met en avant Ferrão Tavares⁵⁶¹, nous remarquons qu'ils se rejoignent. La chercheuse souligne que pour les utilisateurs (les conférenciers qui utilisent des diaporamas) :

« [...] gestualité est modifiée [...] au lieu de gestes illustratifs [ils] réalisent des actions – par exemple, le déplacement des mains sur le clavier. Or, comme non seulement le processus cognitif est modifié, la mise en geste qui conduirait à la mise en pensée par la convocation de la mémoire lexicale est troublée par le geste fonctionnel » (2013 : 115).

⁵⁶⁰ Nous soulignons.

⁵⁶¹ Nous avons traité de l'approche de Ferrão Tavares sur ces questions multimodales dans la partie 1, chapitre 2 (voir point 4.2.2).

La « liberté corporelle » (Foerster, 1980 : 80) de Christelle est entravée par les ressources matérielles qu'elle utilise (l'ordinateur et son clavier) ; ces ressources sont alors non pas des outils mais des contraintes dans sa transmission de consignes.

Percer l'abcès des incohérences posturales et gestuelles⁵⁶² a permis à Christelle de mesurer la valeur de ces éléments multimodaux. Par ailleurs, cela lui a permis de se construire un bagage important : celui de disposer d'éléments qui lui tiennent à cœur et qui, pour les raisons énoncées, remplissent son désir didactico-pédagogique. Ce bagage est en mesure de modifier son agir futur⁵⁶³.

Plus qu'à un style professoral multimodal qui serait son style prescriptif au regard des données audiovisuelles et discursives recueillies, à l'instant T de la recherche, nous avons affaire à une première étape dans la construction de ce style qui est, ici, en devenir. Cette construction s'ancre dans le cheminement qu'apporte la Démarche réflexive et se concrétise par la découverte d'incohérences et d'insatisfactions.

⁵⁶² Cela a permis à Christelle de mesurer la valeur de ces éléments multimodaux. Ainsi, nous aurions affaire ici à un reflet de « l'activité constructive » (Samurçay et Rabardel, 2004) de l'enseignante, activité dont « la finalité [...] n'est pas de réaliser des tâches mais de construire les ressources, les conditions, les situations pour le futur » (Rabardel, 2005 : 105).

⁵⁶³ Nous approfondirons cet aspect dans la dernière partie de notre travail (Partie V).

Synthèse du chapitre 12

Une posture analysante comme soutien à une (re)construction d'un agir prescriptif

Nous avons vu comment Christelle met à jour, d'une part, ses représentations sur le métier enseignant et, d'autre part, son investissement dans la Démarche réflexive. Son rapport au métier est énoncé à travers une palette de qualificatifs qui semblent refléter une certaine tension (métier difficile, remise en cause, etc.). La triangulation avec l'analyse de la façon dont Christelle investit la Démarche réflexive participe à mettre en exergue sa conduite⁵⁶⁴ de *praticienne réflexive* (Schön, 1983 ; Donnay et Charlier, 2008). Cette conduite ou posture entre en résonance avec le regard réflexif qu'elle porte sur son activité prescriptive.

Nous avons alors approché, sous cet angle réflexif, l'analyse des discours de Christelle sur sa transmission et gestion de consignes. Nous avons pu constater que l'agir prescriptif est abordé par ce qui fait écueil à cet agir. C'est alors que l'analyse des **aspects multimodaux** nous a montré – par le biais des freins et inconforts exprimés par Christelle – ce qui serait son agir prescriptif souhaité. Cela rejoint ce que signale Cicurel lorsqu'elle déclare que « la mise en mots de l'action d'enseignement par les professeurs permet à ces derniers de découvrir quels liens existent entre les pratiques et les principes : continuité, contradiction, rupture » (2011 : 185). Pour Christelle, la constatation et la verbalisation des écarts lui ont permis de clarifier son **désir prescriptif multimodal** qui se définit *in fine* par une disponibilité visuelle et physique. Une autre gestion des ressources matérielles, telles que le TBI et l'ordinateur et son clavier, apparaît prioritaire.

Ces constats nous ont alors amenée à plusieurs réflexions. La première porte sur la mise en relief de l'aspect multimodal du métier. Christelle le constate, elle octroie à la dimension multimodale de son métier un caractère adjuvant et essentiel à une adéquate transmission de ses consignes. Nous avons affaire ici à des informations qui participent à la connaissance de la « **compétence professionnelle multimodale**⁵⁶⁵ que l'enseignant doit maîtriser » (Cadet, Leclère, Tellier, 2017 : 217). C'est en effet cette dimension qui est traitée et progressivement mise au jour par Christelle. En faire l'analyse participe à saisir des composantes de cette compétence multimodale. C'est ce que signalent Cadet, Leclère et Tellier lorsqu'elles défendent l'intérêt de la prise en compte « de la corporéité de l'enseignant [...] lorsqu'on veut comprendre comment s'organise la transmission » (*ibid.* : 213) et les chercheuses d'ajouter « car c'est bien par le médium du corps

⁵⁶⁴ Donnay et Charlier proposent différentes conduites des participants à des recherches réflexives et ce, en fonction du « degré d'implication, de théorisation, de langage et de communicabilité (2008 : 63-64). Différentes conduites sont alors considérées : la conduite de praticien, celle de praticien réfléchi, de praticien réflexif, de praticien-chercheur et de chercheur-praticien.

⁵⁶⁵ Nous soulignons.

que s'établit non seulement la communication entre les interactants mais que passe aussi en partie la transmission dans la classe » (*ibid.*).

La deuxième porte sur l'intérêt de **la prise en compte des affects**. Nous avons vu que Christelle traverse l'étonnement, la déception et différentes émotions qui manifestent un inconfort. Ce sont généralement des informations de première importance car elles sont souvent l'élément déclencheur d'un mouvement réflexif signifiant chez l'enseignante. Ces ressentis font corps et sens avec ses propres processus réflexifs (ceux en œuvre au moment de l'EAC). Clot souligne l'apport de l'émotion :

« on comprend [...] la portée clinique de l'émotion si on la définit comme un "délégué" de l'affect (Aulagnier, 1990). Car elle est un moyen précieux de revenir vers lui pour proposer à ce dernier un destin qui n'est jamais écrit d'avance, vers d'autres objets, d'autres destinataires, d'autres instruments de l'activité en cours ; ou encore vers d'autres activités du sujet » (2017 : préface XXI-XXII).

Cela est en lien avec la troisième réflexion que nous souhaitons proposer, celle qui a trait au développement professionnel.

Les tensions que nous avons repérées chez Christelle peuvent être entendues comme une des caractéristiques propres au processus permanent de construction identitaire et professionnelle⁵⁶⁶. Gohier *et al.* (2002) soulignent, par exemple, le versant positif des moments de **remise en question** en précisant que ces moments articulés par « l'exploration, l'engagement et l'autoévaluation » sont à même de « renfor[cer] les sentiments de congruence, de compétences, d'estime de soi et de direction de soi » (*ibid.* : 5). Les auteurs ajoutent que ces remises en question agissent sur la « redéfinition de leur pratique [qui s'accompagne] d'un retour global sur soi, sur ses capacités, sur ses limites, sa personnalité, pour une "meilleure" connaissance de soi » (*ibid.*). Se remettre en question serait aussi à relier au processus de réflexion et de réflexivité qui définit le praticien réflexif ; processus qui favorise le développement professionnel. Nous avons vu que les questions, les doutes, les inconforts et les écarts soulignés et problématisés par Christelle sont autant de sources de prises de conscience. Ils permettent à Christelle de poser les premières pierres d'un *style prescriptif* dans lequel certaines des actions non validées seront probablement écartées et remplacées par les stratégies énoncées (telles que la disponibilité corporelle ou la disposition spatiale). Ces mouvements réflexifs qui sont favorables aux changements font l'objet de la dernière partie de ce travail, et c'est ce que nous abordons à présent.

⁵⁶⁶ Dans son article intitulé « Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant », Perrenoud (1995) souligne, entre autres caractéristiques du métier, le fait d'« être souvent renvoyé à soi-même, à ses propres limites, incertitudes ou crises identitaires ». Ces situations de questionnements sont à double tranchant : elles peuvent engager des souffrances mais elles peuvent également permettre le changement. L'évolution dans le métier passe par des phases de plus ou moins forte satisfaction vis-à-vis de notre agir professoral.

Partie V

L'agir prescriptif sous l'angle du développement professionnel

« [...] la pratique réflexive agit comme moyen d'acceptation du réel professionnel autant que comme moteur de la dynamique d'évolution de la "professionnalité" et finalement des pratiques professionnelles » (Vacher, 2015a : 94).

Dans les précédents chapitres, nous avons abordé l'agir prescriptif sous l'angle du genre et du style professionnels. Dans un premier temps (partie III), les données ont été analysées dans l'objectif de comprendre la conception, la gestion et la transmission de consignes du point de vue du genre professionnel. Dans un deuxième temps (partie IV), les données ont fait l'objet d'une analyse du point de vue du style ; il s'est agi d'étudier si des singularités apparaissaient dans l'agir prescriptif de chacune des enseignantes.

Dans cette dernière partie de la thèse, l'agir prescriptif est abordé sous l'angle du développement professionnel. Notre analyse s'ancre alors sur les processus réflexifs et sur ce qu'ils peuvent permettre en termes de développement professionnel. Plus précisément, nous traiterons de ceux qui nous informent sur **des potentialités d'action**. C'est ainsi que l'axe de cette partie est fondamentalement réflexif et vient éclairer de plus près l'engrenage potentiellement développemental soutenu par la Démarche réflexive. En effet, nous considérons que la **réflexivité rétrospective que permet la Démarche réflexive favorise la réflexivité prospective**. Cette dernière peut alors se préciser dans une *réflexion pour l'action* et ainsi ouvrir la porte du changement.

Dans le chapitre 13, nous traiterons des discours liés à la dimension prospective des discours des enseignantes : sur quoi portent-ils ? Comment l'agir prescriptif potentiel se met-il en mots ?

Dans le chapitre 14, nous nous pencherons sur l'analyse de traces de changements. Nous tenterons d'étudier comment se dessinent ces changements : l'articulation avec des étapes de la Démarche réflexive apparaît-elle ? Sur quelle composante de l'agir prescriptif les changements verbalisés portent-ils ?

Cette cinquième partie de notre recherche sera souvent le lieu d'une analyse de passages réflexifs longs car c'est la prise en compte de l'engrenage des processus réflexifs – dans la lignée de Dewey, 1983 ; Schön, 1996 ; Saint-Arnaud, 2001 ; Saussez, Ewen, Girard, 2001, Donnay et Charlier, 2008 ; Vacher, 2015a – qui en est l'objet central. L'étude poursuit tout autant notre travail de compréhension sur la consigne.

Chapitre 13

La réflexion sur la consigne, lieu de résonances d'un agir prescriptif potentiel

« Lorsque un enseignant visionne le filmage de son action en classe, ce qui est souvent enfoui dans la mémoire **redevient perception**. Le fait de se voir au milieu de sa classe, en acte, amène l'enseignant à **penser d'une autre façon** son métier, sa manière de faire, ce qui caractérise son public et la manière dont il aborde les divers obstacles qu'il rencontre nécessairement. Montent alors à la conscience des savoirs cachés, des motifs sur lesquels il n'a pas le temps ni l'habitude de s'étendre, des appréciations qui ne portent pas seulement sur la langue mais aussi sur la représentation qu'il a des apprenants, des commentaires sur l'image de soi, sur les croyances, le métier, la gestion des imprévus, la rationalité ou la spontanéité de l'action » (Cicurel, 2014 : 5).

Du fait de sa structure en plusieurs étapes, la Démarche réflexive est à même de proposer différents cadres de réflexion qui permettent de « penser d'une autre façon » : les enseignantes réinterrogent le métier et leur pratique. Dans ce chapitre, nous nous examinons les processus réflexifs-prospectifs, ceux qui ouvrent sur d'autres façons de faire. Nous tentons de répondre aux questions suivantes : sur quelles composantes de la consigne portent-ils ? Les potentialités émises par les enseignantes portent-elles sur leur propre activité ou sur celles des apprenants ? S'agit-il de potentialités émises sur une expérience prochaine concrète ou hypothétique ? Y a-t-il des étapes de la Démarche réflexive qui favoriseraient plus telle ou telle prospection de l'agir prescriptif ?

Nous avons proposé dans la partie méthodologique de notre travail différents processus réflexifs qui sont concrètement tournés vers une expérience prochaine (les processus de niveau III de Derobertmasure, 2012⁵⁶⁷). Ce sont ces processus qui ont été pris comme entrées d'analyse de nos différents corpus.

⁵⁶⁷ Cf. partie méthodologique, chapitre 6, *Matrices transversales d'analyse*.

1. Ouvrir les possibles lors des échanges avec les pairs : d'autres façons de créer et de gérer des consignes

Nous constatons dans les discours des enseignantes des potentialités énoncées un recours au mode conditionnel. Sur quoi ces ouvertures vers des possibilités de faire autrement dans la conception ou la transmission de consignes portent-elles ?

1.1. Inverser les rôles dans la création de consignes

L'espace d'échange entre pairs que propose l'étape 2 de la Démarche réflexive (la réunion-échange) est le lieu d'interactions qui ont trait à la consigne : les enseignantes réfléchissent sur leur métier tout en amenant au-devant de la scène leur propre bagage professionnel.

Nous proposons ci-dessous les extraits de la réunion-échange (R-E) qui ont lieu pendant l'activité 1 et qui comportent des discours sur l'ouverture des possibles :

R-E	Discours sur l'ouverture des possibles		
Extrait 1	84	N	préparation de la consigne
	85	C	OUI
	86	A	alors ++ dans la préparation de la consigne +++++ ou sauf si :: on pourrait aussi mais attends alors là je vais loin (rires) mais :: si euh euh là on est dans passation de la consigne ce qui serait intéressant aussi comme exercice ce serait justement de DONNER aux étudiants des exercices déjà faits et de leur demander de :: d'écrire la consigne
	87	N	et non
	88	A	et de ::
	89	N	non X XX
	90	A	ben pourquoi pas
	91	N	mais ce serait pas dans la con-
	92	A	mais c'est HYPER important parce que c'est euh notamment si on veut qu'ils acquièrent la consigne, c'est un peu quand tu travailles, tu sais en compréhension de texte écrit on dit que :: euh dans l'enseignement réciproque finalement tu euh tu donnes euh tu donnes euh le texte mais tu donnes pas des questions sur les textes mais ce sont les étudiants qui POSENT des questions sur le texte donc t'as une approche qui est complètement différente

Extrait 2	1523	A	et euh ::: euh même si une consigne euh :: ça ça ça euh ça va de quelqu'un à quelqu'un d'autre euh en en en en en effet euh euh + MAIs c'est parce qu'on imagine qu'elle part de l'enseignant vers l'apprenant à la limite faudrait essayer de demander la prochaine fois de à à l'étudiant
	1524	C	oui :::
	1525	A	X XX tout de suite de lire lui-même la consigne tu/ on pourrait essayer
	1526	C	Hum
	1527	A	demander tiens c'est pas l'enseignant qui va donner la consigne la prochaine fois c'est UN étudiant dans la classe qui :: lit la consigne et qui EXPLIQUE la consigne telle qu'il la comprend
	1528	C	Oui
	1529	A	ça pourrait être vachement intéressant de voir euh de voir euh euh euh ::::
	1530	C	Finalement
	1531	E	X X va se faire la prise de parole des autres ben non moi je n'ai pas compris ça
	1532	A	oui :: peut-être
	1533	E	c'est plus facile de dire à à à un autre étudiant de dire ben je pense que ce n'est pas ça que de dire au prof
	1534	A	tout à fait

Tableau 78 : Inverser les rôles dans la création de consignes

Dans l'**extrait 1**, l'ouverture des possibles se retrouve dans les formules « *on pourrait aussi* », « *ce qui serait intéressant* » et « *ce serait* » (en gras dans l'extrait). L'usage du pronom « on », du pronom relatif « ce qui » et de la forme de mise en relief avec « ce qui » nous informent sur la portée générale de sa proposition ; il s'agit, en ce sens, d'une possibilité du métier enseignant.

Cette proposition émane d'Ana (en TP 86) et porte sur l'**inversion des rôles dans la création de consignes**. Ana explore une possibilité « *DONNER aux étudiants des exercices déjà faits et de leur demander de ::: d'écrire la consigne* ». L'enseignante constate que ces collègues ne sont pas très réceptives et elle ajoute alors (en TP 92) les avantages de cette possibilité en faisant une comparaison avec des modalités de travail – qui semblent connues de toutes – celles qui sont utilisées dans le cadre d'une compréhension écrite : « *tu donnes pas des questions sur les textes mais ce sont les étudiants qui POSENT des questions sur le texte* ».

Ce qui nous intéresse est de voir comment, au détour de la réflexion commune sur l'étape de préparation de consignes⁵⁶⁸, Ana entrevoit une possibilité : proposer un travail sur la consigne aux apprenants. Nous constatons que sa proposition s'inscrit dans les activités réflexives énoncées par Zakhartchouk⁵⁶⁹ (2004), celles qui amènent les apprenants à se placer en situation active et constructive.

⁵⁶⁸ Pour rappel, l'activité 1 de la réunion-échange consiste à échanger au sujet de l'activité de prescription ; c'est à ce moment-là que les trois enseignantes proposent la carte conceptuelle à travers laquelle elles proposent les différentes étapes dans la création et transmission de consignes (pour une explication de l'étape : voir la partie II, chapitre 4, point 4.2. L'étape 2 : la réunion-échange).

⁵⁶⁹ Nous les avons traitées dans la partie théorique de ce travail (voir chapitre 3, point 2, L'émergence du questionnement sur les consignes en contexte scolaire).

Ana ouvre, dans cet exemple 1, la possibilité d'une conception de consignes par les apprenants. Cette inversion des rôles semble être pour elle une modalité opportune pour l'investissement des apprenants.

En ce qui concerne l'**extrait 2**, il porte sur une possibilité nouvelle de transmettre les consignes. Avant toute chose, il faut préciser que celle-ci intervient à la fin de la réunion-échange au moment où la suite de la Démarche réflexive est en train d'être négociée avec les trois enseignantes. Les enseignantes vont s'interroger sur la notion de « passation » de consignes. Christelle pose (en TP 1485) la question suivante : « *non mais est-ce que c'est le terme qui est euh ::: le terme :: +++ officiel ? par rapport aux consignes tu vois ?* ». Cela ouvre un échange entre les participantes (chercheuse incluse) sur la transmission de consignes⁵⁷⁰. Au détour d'une autre dénomination, celle « d'activité de prescription » (proposée par la chercheuse), le mot « prescription » leur semble trop directif et toujours inapproprié : cela les mène à parler des rôles des interactants (enseignants et apprenants). Ana déclare :

Ana, réunion-échange, TP1507 : « mais au départ au départ quand même + la consigne sauf quand tu la travailles elle part quand même en principe c'est vrai ::: de de :: c'est pas l'idée sauf si c'est l'étudiant qui donnait sa propre consigne mais pourquoi pas ça pourrait être intéressant ».

Elle souligne que l'enseignant est la source de la consigne et vient émettre un début d'hypothèse « *sauf si c'est l'étudiant qui donnait sa propre consigne* » et ajoute au conditionnel « *ça pourrait être intéressant* ». Ses collègues ne donnent pas suite à sa proposition mais Ana rebondit plus bas en TP 1523 (voir tableau 78, exemple 2). Elle commence par poser le fait que la consigne part d'une personne et s'oriente vers une autre, elle ajoute que dans la classe c'est à l'enseignant qu'il revient de donner une consigne et enfin, elle ouvre le monde des possibles en fin de TP 1523 et le complète en TP 1525 : demander à un étudiant de lire la consigne. Deux conditionnels à valeur modale d'éventualité ponctuent sa proposition : « *à la limite faudrait essayer* » et « *on pourrait essayer* ». Dans l'élan réflexif, Ana va plus loin et propose alors que ce soit l'apprenant qui prenne en charge la consigne d'abord en la lisant et ensuite en l'expliquant en fonction de ce qu'il comprend lui-même (TP 1527).

Nous remarquons un élément discursif – l'impératif « *tiens* » – qui traduit la spontanéité de sa proposition : « *tiens c'est pas l'enseignant qui va donner la consigne la prochaine fois* » et qui marque précisément l'avènement d'une hypothèse qui lui semble plausible ; le fait qu'elle emploie « *la prochaine fois* » confère à sa proposition une certaine volonté.

⁵⁷⁰ Voir tome 2, annexe 6, *Transcription de la réunion-échange* (tour de parole 1485).

1.2. Créer plusieurs consignes pour une même activité

Nous proposons ci-après deux extraits : le premier est produit lors de l'activité 1 de la réunion-échange et le deuxième pendant l'activité 2 :

R-E	Discours sur l'ouverture des possibles		
Extrait 1	146	A	de toute façon euh :: selon le profil de l'apprenant euh :: il y a des consignes qui vont leur correspondre euh :: et d'autres qui vont leur correspondre beaucoup moins
	147	C	alors, est-ce qu'il faut adapter aux différents profils ? ++ non il faut faire une consigne qui puisse euh ::
	148	A	ben je pense qu'il faut faire une consigne euh :: parce que tu peux pas en faire enfin, on pourrait pas en faire ben 70 000 hein plusieurs consignes par/sur un même exercice POURQUOI PAS ? tu vois ? MOI je suis pas pourquoi pas ? pourquoi on ne ferait pas plusieurs exercices euh <u>plusieurs consignes sur un même exercice</u> ? euh :::: ce serait intéressant
Extrait 2	870	C	c'est peut-être plus facile à l'écrit quand tu demandes un travail à l'écrit d'avoir des consignes qui soient euh :: euh :::: ++ clai ::res que que quand tu fais faire un travail à l'oral + parce que les prérequis sont pas :: écrire c'est quelque chose qu'on fait/ qu'ils ont tous fait tu vois au niveau scolaire et tout X XX prendre la parole euh
	871	N	non mais si tu fais faire un travail à l'oral tu peux X X écrite pour l'oral ++ tu peux générer après une consigne pour l'oral +++
	872	C	non : non
	873	N	X XX
	874	A	une consigne peut abriter plusieurs consignes
	875	C	ouais ::
	876	A	tu comprends ? et CHACUN s'y retrouve + dans peut-être ! je sais pas
	877	C	XXXXX en fait
	878	A	tu vois PEUT-ÊTRE
	879	C	X en quand tu X les objectifs
	880	A	pas de ::
	881	C	faut peut-être faire des consignes qui soient
	882	A	peut-être là + j'aurais dû fabriquer plusieurs consignes et chacun aurait choisi la consigne oui peut-être POURQUOI pas c'est quelque chose que je vais essayer
	883	C	d'où l'intérêt euh
	884	A	on pourrait tenter des choses (rires)
	885	C	d'où l'intérêt de ce qu'on disait tout à l'heure de faire la consigne par les étudiants +++ tu vois parce qu'il y a peut-être des choses auxquelles on ne pense pas NOUS comme moi par exemple pour ma copie ++
	886	A	mais ça c'est plus un exercice de travail sur la consigne
	887	N	Oui
	888	A	à la limite j'aurais pu j'aurais pu leur mais c'est VRAI mais j'AURAI PU pourquoi pas
	889	C	ouais mais quand tu dis que
	890	A	je vais ESSAYER

Tableau 79 : Créer plusieurs consignes pour une même activité

En ce qui concerne l'**extrait 1**, nous avons affaire à une nouvelle proposition d'Ana. Après avoir posé que donner plusieurs consignes pour répondre à l'hétérogénéité des profils n'est pas une option (TP146 et 147), Ana énonce un « *POURQUOI PAS* » ; c'est à cet instant que s'ouvre une

possibilité. Elle s'interroge alors sur la possibilité de donner plusieurs consignes pour un même exercice⁵⁷¹. Nous remarquons le caractère hypothétique à travers deux types de formulations :

- la formulation interrogative : « *pourquoi pas ?* » (deux occurrences) ;
- une phrase interrogative négative au conditionnel : « *pourquoi on ne ferait pas [...]* ».

Elle clôt sa proposition avec un conditionnel dans lequel elle défend sa prospection : « *ce serait intéressant* ». Elle insiste ici sur l'intérêt potentiel de sa proposition.

Plus concrètement, dans cet exemple, Ana propose un agir potentiel qui aurait comme vocation de s'adapter aux profils variés des apprenants (cf. TP 146). Nous entendons dans ses propos, un désir commun dans le métier enseignant qui est de prendre en compte l'hétérogénéité des publics. En effet, si sous l'expression « *plusieurs consignes* » (TP 148) nous entendons le fait de proposer des consignes formulées différemment pour un même objectif final, cette variété de consignes permettrait une ouverture pédagogique et mettrait à disposition des étudiants une consigne adaptée à leur profil cognitif. Il nous faudrait plus d'éléments pour conclure sur la possibilité formulée par Ana car nous pouvons nous demander : comment formuler ces consignes ? En fonctions de quels critères ? Faudrait-il une analyse des profils en amont⁵⁷² ? Quelles sont les probabilités ou les conditions de réussite de cette proposition ?

En ce qui concerne **l'extrait 2** (tableau 79), comme nous l'avons signalé, il intervient lors de l'échange entre les enseignantes pendant l'activité 2. Ana a exposé une situation-problème⁵⁷³ et est en train de réfléchir avec ses collègues. Des interactions sur les différences entre consignes écrites et orales sont en cours (cf. TP 870-871). Ana va ensuite parler du fait qu'il peut y avoir dans une consigne plusieurs consignes (TP 874), au moment où elle le fait, il est difficile de comprendre exactement la logique de cette intervention. Il semblerait qu'elle cherche une solution et que Christelle y participe. Nous l'observons dans les imbrications discursives (TP 877 à 885) qui composent une tentative de coconstruction axée sur l'ouverture des possibles marquée par un usage très récurrent de « *peut-être* » (TP 878, 881, 882) et qui se suit d'un usage du conditionnel « *j'aurais dû* » (TP 882), « *on pourrait tenter* » (TP 884), « *j'aurais pu* » (trois occurrences en TP 888).

⁵⁷¹ Dans le chapitre 7, nous avons traité de cet extrait lorsque nous avons abordé l'adaptation des consignes aux apprenants (voir 2.2. *L'adaptation aux apprenants*).

⁵⁷² Par exemple, en début de formation.

⁵⁷³ Pour rappel, Ana expose une situation dans laquelle, dans son cours de phonétique, elle donne une consigne qui demande aux apprenants d'écrire un dialogue d'une vingtaine de lignes (en groupes de deux ou trois apprenants). Elle souligne que sa demande sort des routines du cours. Ana indique qu'elle n'a pas donné l'ensemble de la consigne et qu'elle est alors passée dans les groupes pour préciser des éléments. Elle en conclut qu'il s'agissait probablement d'une consigne mal formulée (cf. tome 2, annexe 6, réunion-échange, tour de parole 818).

Pour ce qui est de la solution, c'est en TP 882 que la proposition arrive : « *peut-être là + j'aurais dû fabriquer plusieurs consignes et chacun aurait choisi la consigne oui peut-être POURQUOI PAS c'est quelque chose que je vais essayer* ».

Du point de vue du discours, nous observons un usage du futur proche, à deux reprises en TP 882 et en TP 890, quand Ana s'exprime ainsi « *je vais essayer* ». Elle exprime ici une certaine volonté d'agir.

Du point de vue du contenu de la proposition retenue, nous observons que l'enseignante remet en dialogue la potentialité que pourrait supposer cette multiplication de consignes (proposée plus haut en extrait 1, TP 148, cf. tableau 79). Cette répétition confère une certaine consistance à cette potentialité. À la différence de l'extrait 1, Ana apporte ici quelques éléments d'explications. Elle met en évidence un de ses avantages : avoir plusieurs consignes, qui tiendraient compte de différents profils, permettrait de laisser une plus grande liberté aux apprenants sans qu'ils soient alors contraints par une seule consigne standardisée. Les propos d'Ana (« *chacun aurait choisi* » TP 882) renvoient à cette fonction de libre arbitre des apprenants. Sous cette proposition, nous retrouvons les conceptions de l'enseignement-apprentissage auxquelles Ana tient particulièrement (la liberté et le bien-être⁵⁷⁴) : éviter contraindre l'apprenant, tenter d'accueillir la différence (de profil, de culture éducative).

L'ouverture du possible semble convenir à Ana et c'est là que les deux occurrences au futur proche que nous avons citées plus haut se lisent comme un agir des traces d'une volonté à venir.

1.3. Inclure la réflexion sur la modalité de transmission de consigne lors de sa préparation

TP	E	Interactions des enseignantes sur l'ouverture des possibles (réunion-échange)
180	A	tout à fait + est-ce qu'elle est accompagnée ? est-ce qu'elle est accompagnée par du visuel ? ou est-ce qu'elle est accompagnée par du non-verbal ? tu vois ? souvent quand on prépare une consigne
181	C	hum bein :: X le non-verbal
182	A	si on l'oralise on réfléchit pas à COMMENT on pourrait l'accompagner par du non-verbal mais pourquoi est-ce qu'on n'y réfléchirait pas ? ça pourrait rentrer dans la préparation de la consigne
183	C	peut-être parce qu'on le fait automatiquement
184	A	OUI mais je pense que ::
185	C	on PEUT y réfléchir
186	A	on PEUT y réfléchir ce serait intéressant d'y réfléchir
187	N	à priori si juste
188	A	je le fais pas hein je réfléchis pas avant de faire la consigne comment : mais mais je me dis là en y réfléchissant parce que j'ai rarement réfléchi à à ::
189	C	moi aussi

⁵⁷⁴ Dont nous avons traité dans le chapitre 11.

190	A	à ça ! même si NON c'est-à-dire que je réfléchis à comment faire la consigne MAIS je vais pas aussi LOIN dans la réflexion et là :: on est amenés à aller plus loin
191	N	mais si elle est écrite elle se suffit à elle-même normalement + on va pas + penser à sa réalisation
192	A	et ben :: je sais pas

Tableau 80 : L'éventualité d'une réflexion nouvelle sur la modalité de transmission

Dans cette partie de la réunion-échange émerge une possibilité qui porte sur le fait de prendre en compte la multimodalité de l'activité prescriptive de l'enseignant et ce, lors de l'étape de planification. C'est Ana qui amène cette possibilité dans l'échange en TP 180 : « *est-ce qu'elle est accompagnée par du visuel ? ou est-ce qu'elle est accompagnée par du non-verbal ?* ». Ce qui est instructif, c'est de voir d'une part, comment sa proposition s'ancre dans la réflexion *in situ* qu'elles sont en train de réaliser et d'autre part, comment elle met en mots cette inscription dans la réunion-échange. En effet, plusieurs éléments nous informent de cette construction :

- 1) l'utilisation du conditionnel : « *on pourrait* », « *ça pourrait rentrer dans la préparation de consigne* » (Ana, TP 182) ;
- 2) l'emploi de la modalisation : « *on PEUT y réfléchir* » (Christelle, TP 185 ; Ana, TP 186) ;
- 3) la mise en mot d'une ouverture liée au contexte de la recherche (du protocole) : « *je les fais pas hein je réfléchis pas avant de faire la consigne comment ::: mais mais je me dis là en y réfléchissant parce que j'ai rarement réfléchi à* » (Ana, TP188) ; commentaire d'Ana qu'elle précise ensuite (TP 190) « *c'est-à-dire que je réfléchis à comment faire la consigne MAIS je vais pas aussi LOIN dans la réflexion* ».

Dans les deux exemples, Ana se réfère concrètement à la Démarche réflexive : elle précise en effet l'ancrage « *je me dis là en y réfléchissant* ». L'adverbe « *là* » se réfère au moment même de l'échange et elle le réutilise en fin de TP 190 « *et là :: on est amenées à aller plus loin* ». Ses paroles d'Ana nous renseignent sur l'appropriation qu'elle fait de la Démarche réflexive ; nous sommes en effet face à un épisode métaréflexif. Elle se donne la liberté d'investir l'espace de réflexion et elle l'exprime.

Jusqu'ici nous avons vu essentiellement des exemples d'énonciations de différentes possibilités de mener autrement l'activité de prescription. Excepté pour l'exemple où Ana signale « *j'aurais dû* » où nous avons affaire à une possibilité énoncée en fonction d'une action effectivement réalisée, les autres cas montrent des énonciations de possibles qui sont des *dire sur le faire possible*, des potentialités du métier.

2. Ouvrir les possibles lors des entretiens : quels mécanismes de prospection ?

« [...] ce que l'on peut dire de cette pensée enseignante c'est qu'il s'agit d'une **pensée en mouvement**, d'une pensée non figée, qui avance **en se reprenant**, et si la parole n'est pas la pensée, seule la parole permet de donner forme à cette pensée » (Cicurel, 2014 : 92).

Lors des EAC, les enseignantes mettent en œuvre différents processus réflexifs qui sont des vecteurs d'une réflexivité en grande majorité rétrospective (la réflexion sur l'action passée, visionnée et commentée) dans lesquels se déploie ce que Schön (1983 : 102) déclare être une *conversation réflexive avec la situation*. Nous retrouvons dans les commentaires des enseignantes de nombreux épisodes de **réflexivité prospective** déclenchée et alimentée par la réflexivité rétrospective. Nous penchons sur les mécanismes de prospection que réalisent les enseignantes : ils sont le lieu d'une « pensée en mouvement » qui donne à voir différentes modalités d'une construction d'un autre agir prescriptif.

2.1. Mécanisme de prospection 1 : partir de l'attendu, commenter le réalisé et construire le possible

Dans l'extrait suivant, Nathalie commence par décrire ce qu'elle vient de visionner :

Nathalie, EAC, extrait 13 : donc là on passe à la deuxième partie du cours [...] où on va étudier [...] certains éléments du Canard enchaîné on a ::: TOUT le semestre [...] avec des publications, avec des revues [...] par dépit j'avais pris Femme Actuelle, je me suis dit, tiens ! un magazine féminin ::: pour changer un petit peu et donc [...] on avait étudié Femme Actuelle, et on avait vu que c'était franchement nul et que il n'y avait rien (rire) heureusement il avait un article qui était pas trop mal qu'on a étudié, c'était un article sur les femmes, ça tombait bien, il y avait pas mal de sondages sur la place des femmes [...] sinon c'était une/il n'y avait RIEN par rapport au Monde diplomatique c'était ::: extrêmement vide donc là quand on parle du Canard enchaîné je cite Femme Actuelle, c'est pour les faire réagir un petit peu et puis euh ::: il y a quelques retours « c'est différent », « il n'y a pas de photos »

L'enseignante fournit des informations sur la situation, la chercheuse va relancer l'enseignante sur le faire :

Extrait 13 – EAC Nathalie		Sur quoi portent les verbalisations ?
Chercheuse : et sur ce que tu fais TOI en cours ?		
Nathalie : sur ce que je FAIS :::		
Chercheuse : comment tu amènes l’activité ? comment tu amènes la réflexion ?		
Nathalie : (elle susurre) comment j’amène la réflexion +++ et ben je ::: je leur donne une c/ je leur demande simplement « que pensez-vous ? » de ::: du Canard enchaîné « est-ce que vous le connaissez ? » donc des consignes extrêmement/deux questions extrêmement :: SIMPLES ++ pour essayer d’avoir :: peut-être certains connaissent déjà et ont un mot à dire, je sais qu’il y a Daniela qui normalement a des informations sur ce journal, car elle l’a déjà feuilleté donc elle l’a déjà :: donc j’attends que ce soit ELLE qui prenne la parole ++ mais peut-être que d’autres en ont entendu parler dans d’autres cours donc euh :: j’essaye de susciter [...] leurs connaissances euh :: est-ce que vous connaissez le journal, qu’est-ce que vous en pensez et ::: qu’est-ce que vous en savez ? +++ et :: sinon je distribue le journal, qu’est-ce que c’est, que pensez-vous de cette publication ? ouvrez-le ! regardez-le ! je veux juste avoir leur avis personnel sur ce qu’ils voient ++ euh ++ ils ils/j’avais pensé également qu’ils puissent faire ils auraient dû comparer un peu plus parce que :: ils sont habitués au Courrier de l’Ouest, ils sont habitués à Ouest-France, on avait vu le Monde diplomatique on avait vu ::: des journaux quand même des journaux/des publications de la même forme, on a vu des magazines mais on a vu également des des choses gran ::des qu’il faut lire et qu’il faut ouvrir euh :: en grand et donc mais ils ont pas compris, ils ont pas comparé avec Ouest-France, ce qu’ils auraient pu faire + parce que ::: quasiment à chaque cours j’apportais une pile du Courrier de l’Ouest et de Ouest-France pour qu’ils puissent en prendre et qu’ils puissent lire mais [...] ils ont pas pensé à ça, ils n’ont pas dit qu’il y avait seulement deux feuilles, que c’était extrêmement mince euh :: par rapport au Monde Diplomatique où il y a :: une centaines de pages et là, il y a juste huit pages donc euh ils sont pas trop trop réactifs + pas de photos et pas de publicités mais bon ça c’est en fait j’aurais peut-être dû attendre plus euh ::: puis il aurait fallu que je guide PLUS , leur demander de chercher la rubrique mais euh :: dans un premier temps c’est un avis général donc euh ::: que je cherche ++ et j’attends surtout que Daniela nous fasse un petit discours		Description des consignes Émergence des attentes et des raisons de celles-ci : 1) Connaissance du groupe : elle sait qu’une apprenante connaît le journal : elle attend sa participation 2) Le groupe a déjà un bagage : il a les compétences pour répondre à la consigne 3) Apport sur les expériences passées : renforce la justification « ils ont les compétences nécessaires » 4) Écarts et potentialités d’agir

Tableau 81 : Discours prospectifs 1

Avant la relance de la chercheuse, Nathalie avait produit une description générale sur le faire observé. Suite à la relance, l'enseignante propose une réflexion en plusieurs étapes qui peut être schématisée comme suit :

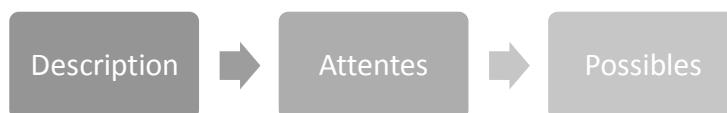


Figure 25 : Mécanisme de prospection 1

En ce qui concerne la **description** réalisée, elle nous permet de disposer de plusieurs informations qui nous informent sur le passé du groupe :

- ils ont déjà utilisé (pour d'autres activités) différents supports : journaux et magazines ;

- ils ont déjà eu à comparer deux types de publications (le cas du Monde diplomatique et de Femme Actuelle) ;
- ils ont acquis des routines de travail : travail en groupe, interaction entre pairs, etc. ;
- ils sont habitués à une prise de parole spontanée.

Ce bagage est censé permettre au groupe de répondre à la consigne, volontairement générale, de l'enseignante. Qu'en est-il des réponses et réactions des apprenants ? Correspondent-elles aux productions qui sous-tendent la formulation de la consigne ?

Nous notons que, pour l'enseignante, il y a un écart entre ce qui se passe et ce qu'elle avait prévu. Nathalie évoque ses **attentes** : elle espérait plus de comparaisons, plus de liens et, de façon générale, plus de réactivité et de participation de la part des apprenants : « *ils **auraient dû comparer un peu plus** parce que :: ils sont habitués au Courrier de l'Ouest, ils sont habitués à Ouest-France, on avait vu le Monde diplomatique on avait vu ::: des journaux quand même des journaux/des publications de la même forme, on a vu des magazines* ». Par ailleurs, Nathalie ne comptait pas uniquement sur une participation collective mais aussi sur l'intervention d'une étudiante. L'enseignante connaît le groupe et elle mise sur une contribution de Daniela : l'enseignante sait que l'étudiante connaît le journal et qu'elle est en mesure de participer pour donner une opinion avisée sur celui-ci. Cette participation plausible et entrevue (« *je sais qu'il y a Daniela qui normalement a des informations sur ce journal, car elle l'a déjà feuilleté* ») complète les attentes plurielles de Nathalie.

Nous pouvons supposer que la « polyfocalisation » (Goffman, 1973, 1988, reprise⁵⁷⁵ par Bouchard et Rivière, 2011 : 2) de l'enseignante au moment de son activité de prescription serait la suivante :

- gérer la passation de la consigne, sa réception et les réactions des apprenants ;
- maîtriser le temps accordé à cette étape ;
- anticiper et attendre que Daniela intervienne, afin que le savoir vienne du public et non pas de l'enseignante.

Cette attention plurielle vécue par Nathalie, qu'elle est en mesure de revivre lors de l'EAC, pourrait être à l'origine de la poursuite de sa réflexion. Ainsi, après les informations issues de la description de la situation et de celles qui portent sur la verbalisation des attentes, intervient un nouveau passage réflexif qui amène Nathalie à s'interroger sur son action. La réflexion de l'enseignante se construit alors autour de deux actions possibles – marquées par l'usage du

⁵⁷⁵ Les chercheurs définissent la *polyfocalisation* de l'enseignant en mettant en valeur la simultanéité des actions, des tâches et des événements et des modes de participation.

conditionnel passé (*j'aurais dû* et *il aurait fallu*) – qui auraient permis une meilleure gestion de son activité de prescription :

- 1) d'une part, prolonger le délai de réponse, laisser plus de temps (« *j'aurais peut-être dû attendre plus* ») ; le temps nécessaire pour que la parole des apprenants émerge et qu'éventuellement ceux-ci produisent une analyse pertinente et suffisante ;
- 2) d'autre part, guider les apprenants (« *il aurait fallu que je guide PLUS* ») : donner des consignes explicites en passant par l'établissement de repères ou d'étapes (par exemple en demandant de repérer les rubriques) ; de la sorte, les différences entre le type de documents qu'ils étaient déjà habitués à consulter et le document en question auraient éventuellement permis d'atteindre les objectifs de la séquence.

Nous constatons que le processus réflexif que mène Nathalie dans cet exemple permet de mettre en lumière non seulement des caractéristiques qui éclairent les faces cachées de la consigne (en l'occurrence l'impact des attentes de l'enseignante) mais aussi l'engrenage du mécanisme de prospection (les étapes). Ce mécanisme est porté par les différents indices d'investigation de cette « pensée enseignante » (Tochon, 2000 ; Woods, 1996) qui se construit *in vivo* : leur repérage par le chercheur rejoint l'activité d'archéologue dont nous parlions en partie II⁵⁷⁶.

2.2. Mécanisme de prospection 2 : interroger le réalisé et proposer un agir ajusté

L'extrait que nous allons analyser porte sur la situation filmée suivante : Ana annonce la consigne aux apprenants. Il s'agit pour eux de choisir une phrase dans un livre qu'ils auront à intégrer dans un dialogue. L'enseignante reformule plusieurs fois la consigne et ajoute des informations. Le commentaire de l'enseignante s'oriente vers un questionnement autour des consignes et donne lieu à un discours réflexif prospectif. Nous proposons la verbalisation dans la colonne de gauche et le détail des constituants du mécanisme de prospection dans la colonne de droite :

Extrait 23 – EAC Ana	Le processus de prospection
Après, tu vois bien, (1) à certains moments, je me demande ils doivent être paumés ! ++ (2) Qu'est-ce qu'il y a de la consigne et qu'est-ce qui n'est pas de la consigne “rapidement” tu vois, il y a il y a des choses qui sont rajoutées à la consigne, quels sont les moments de consignes ?	1) Déclencheur 2) Véhicule pour l'investigation : questions
(3) faudrait que ++ euh:: plutôt que de rajouter tout de suite des trucs, il faudrait finalement (4) que je j'ANNONCE la consigne et que <u>STOP ++ tu vois et après ajouter d'autres choses qui ne font pas partie de la consigne</u> , tu vois parce que:: on voit pas trop !	3) Émergence de la prospection Marqueur discursif : « <i>il faudrait</i> » 4) Agir envisagé : <i>marquer le moment de consigne</i>

⁵⁷⁶ Cf. partie méthodologie, chapitre 4, point 2.2. *Une recherche d'inspiration ethnographique : quelle rencontre avec quel terrain ?*

(5) Est-ce que les étudiants ils perçoivent à chaque fois là c'est un moment où elle donne une consigne Là c'est un moment où elle parle ++ je me dis aussi que c'est pas clair quand tu entends ça +++ (elle pose ses lunettes) et je pense que euh::: en fait euh::: ils se sont tou/tu sais toutes ces petites choses qu'il faut faire ++ (6) à la limite il faudrait dire ATTENTION + attention ! attention ! VOILÀ la consigne ++ et l'annoncer à l'oral et et faire un STOP et ensuite passer à autre chose MAIS on sait très bien que l'enseignant il a plein de moyens pour montrer que quelque chose est important notamment mettons "attention" ça peut être en le disant en mettant un panneau attention en le disant, tu vois ou euh::: ffff Ça pourrait être en prenant une autre voix ça pourrait être euh::: enfin tu vois, à ce niveau-là, ça pourrait être, il peut y avoir d'autres d'autres façons (7) OR je ne distingue pas ce qui SONT des moments de consigne ++ D'AUTRES moments qui ne sont pas des moments de consignes [...]	5) Raisons de l'agir envisagé : clarifier le moment de consigne 6) Agir envisagé enrichi : - marquer son discours « attention » et utiliser le silence comme marqueur adjuvant - utiliser un écrit « attention », dire « attention », changer de tonalité de voix 7) Confirmation du déclencheur de cette boucle réflexive : difficulté à distinguer le moment de consigne
--	--

Tableau 82 : Discours prospectifs 2

Quels mécanismes de prospection observons-nous ?

Ana commence par **s'interroger sur l'attention et la compréhension des apprenants**. Nous voyons ici que sa position de spectatrice – celle qui lui permet de se voir faire et de voir réagir les apprenants grâce au visionnage de son cours – l'amène à se mettre à leur place. Cette position d'extériorité la mène à s'interroger sur la réception des apprenants (cf. 1 dans le tableau) ; c'est ici que se situe le « déclencheur » du processus réflexif de prospection. L'enseignante s'engage alors dans une réflexion plus générale sur la consigne ; elle prend place sous forme de plusieurs **questions** (cf.2) et c'est sur ses à partir de ces différentes interrogations que sa pensée réflexive se penche sur la construction *in vivo* de **solutions**. Elles sont exprimées à travers l'usage du conditionnel : « *il faudrait que je* » (cf.3, en gras). Elle expose ensuite l'agir envisagé (4) et les raisons de celui-ci (5). Nous observons qu'Ana précise progressivement cet agir envisagé (6).

Le mécanisme de prospection d'Ana peut se représenter comme suit :

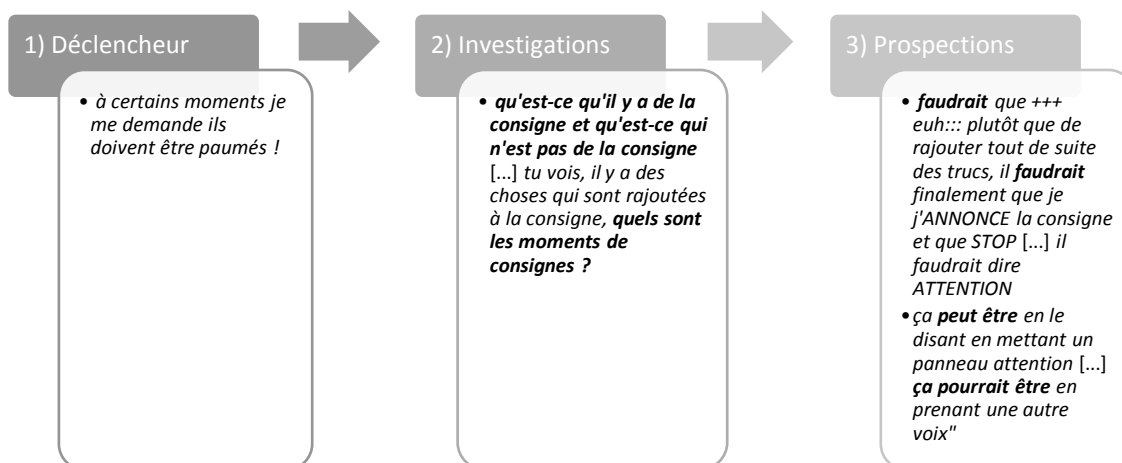


Figure 26 : Mécanisme de prospection 2

Il est intéressant de souligner que la proposition d'autres façons de faire se construit en plusieurs étapes :

- d'abord, en utilisant la première personne du singulier : « *il faudrait que j'annonce la consigne et que stop* » ;
- ensuite, nous remarquons qu'elle emploie une proposition impersonnelle : « *il faudrait dire attention* » ;
- enfin, elle ajoute deux dernières propositions impersonnelles : « *ça peut être en le disant, en mettant un panneau, ça pourrait être en prenant une autre voix* ».

Les différents emplois impersonnels semblent signifier qu'Ana veuille ancrer ses propos dans le genre professionnel, dans un mouvement de légitimation de sa proposition.

Quels sont les contenus de ses propositions (autres façons de faire possibles) ?

La question clé qui déclenche sa réflexion – « *quels sont les moments de consignes ?* » – oriente sa recherche et les propositions de solutions pour justement mieux marquer les moments de consignes. L'agir qui serait plus ajusté porte sur la manière de mieux capter l'attention des apprenants afin qu'ils puissent être mieux guidés ; les possibilités énoncées par Ana sont les suivantes :

- l'usage de ressources linguistiques : s'appuyer sur un terme précis et compréhensible. Ana propose de dire « *attention* » ou encore de dire très clairement « *attention, voilà la consigne* » ;
- l'emploi de « stratégies prosodiques » (Guimbretière, 2000 : 299) : Ana suggère de mettre sa voix au service du moment de consigne (« *en prenant une autre voix* »).

Nous constatons comment la proposition qu'elle fait se profile : énoncer la consigne et faire suivre la verbalisation d'un silence. Ce qui est intéressant est de voir qu'à ce stade Ana explore différentes possibilités : toutes sont orientées vers une action plus ajustée.

Le mécanisme de prospection d'Ana va alors non pas s'arrêter mais se poursuivre dans un second temps (à travers un nouveau mouvement réflexif) qui est plus de l'ordre de la manifestation d'une volonté d'agir concrète ; c'est ce que nous allons voir à présent.

3. Se projeter dans les prospections effectuées : la manifestation d'une volonté d'agir

Dans les exemples que nous avons traités jusqu'ici, les processus réflexifs en œuvre partent de la rétrospection et portent sur la prospection. Cette dernière s'exprime à travers une énonciation

au conditionnel présent ou passé. Les mécanismes de prospection en œuvre consistent en l'identification de possibilités futures.

Dans cette partie, nous allons analyser un autre type de projection, celui qui permet de voir comment peuvent se manifester des projections qui sont associées à une expression d'une **volonté** manifeste chez les enseignantes (d'un agir fondé sur la volonté). Nous reprenons ici la définition de la volonté de de Lalande (1916, cité par Broonen, 2007 : 6) :

« [...] une forme de l'activité personnelle qui comporte, sous sa forme complète, la représentation de l'acte à produire, un arrêt provisoire de la tendance à cet acte, la conception des raisons pour l'accomplir ou ne pas l'accomplir, le sentiment de la valeur de ces raisons, la décision d'agir comme elles l'indiquent et l'aboutissement à l'exécution ou à l'abstention définitive ».

Comment cette volonté d'agir se manifeste-t-elle chez les enseignantes ? En quoi les mécanismes de cette pensée réflexive à *plus forte volition* sont-ils différents des mécanismes 1 et 2 que nous avons vus précédemment ?

3.1. De l'explication de l'agir potentiel à la manifestation de la volonté d'agir

Nous avons vu plus haut le mécanisme de prospection 2 mis en œuvre par Ana, celui qui l'a amenée à poser des possibilités qui lui permettraient un agir plus ajusté (celui qui consiste à mieux distinguer les moments de consignes). Nous avons annoncé que son activité réflexive, malgré les propositions faites, ne prend pas fin.

Pour aborder la suite de l'activité réflexive d'Ana, nous convoquons ici les propos de Deleuze (1990) :

« **Les problèmes sont des actes qui ouvrent un horizon de sens**⁵⁷⁷, et qui sous-tendent la création des concepts : une nouvelle allure de questionnement, **ouvrant une perspective inhabituelle** sur le plan familial ou conférant de l'intérêt à des données jusque-là réputées insignifiantes » (Deleuze, 1990 : 67, cité par Savouret, 2010 : 159).

Pourquoi convoquer Deleuze ? Le philosophe insiste sur la dimension de projection et de création que peuvent permettre les problèmes. Pour le cas d'Ana, elle a repéré une situation-problème et c'est alors toute une activité constructive qui l'amène à entrevoir des « horizons de sens » : le problème est moteur. La situation-problème agit chez Ana en porte d'accès à « un horizon de sens ». Il ne s'agit pas pour nous d'avoir accès à la création de concepts (tel que suggéré par Deleuze) mais de souligner cette ouverture et de mettre en évidence l'idée de création. C'est ici une activité de créa(c)tion qui ouvre de nouvelles perspectives ; Deleuze la qualifie d'inhabituelle et c'est bien ce qui se passe chez Ana. En effet, elle va explorer d'autres possibilités pour son activité de prescription : comment ces possibilités se donnent-elles à voir dans la suite des propos de l'enseignante ?

⁵⁷⁷ Nous soulignons.

L'activité réflexive d'Ana commence par le mécanisme de prospection 2 : interroger le réalisé et proposer un « agir ajusté ». Nous considérons ce premier mécanisme comme un premier temps, le second est celui qui consiste :

- d’une part à exprimer sa volonté d’agir : de mettre en place la solution qui s’est dessinée dans le temps 1 ;
- d’autre part à expliciter la nouvelle façon de faire entrevue.

Nous proposons ce deuxième temps dans les tableaux 83 (ci-dessous) et 84. Chaque tableau propose à gauche les verbalisations de l'enseignante et à droite des repères thématiques qui facilitent l'analyse et le référencement qui en est fait plus bas.

Extrait 23 – EAC Ana	Repères thématiques du discours prospectif
[...] et ça ! Je vais peut-être l'année prochaine tu vois ? Je vais peut-être, je vais peut-être dire attention ! Voilà la consigne, STOP, j'explique la consigne ++ Un moment de silence + et ensuite je peux dire on va faire ça rapidement, tu vois, ensuite on reprend MAIS mais peut-être plus poser la consigne dans un moment de consigne, tu vois, et je ne le fais pas et je pense que ce serait important de de:: et d'utiliser tous les moyens qu'on a en main alors bon comme je je le fais pas:: avec le tableau et, on sait très bien, ça peut être montrer, montrer au tableau ça peut être ATTENTION consigne ou écrire au tableau "attention" Voilà la consigne Attention voici la consigne (elle pose ses lunettes) mais peut-être la POSER davantage, quels sont les moments ou je fixe les conditions de la tâche et quels sont les moments de consigne et peut-être, tu vois, et ça va permettre de de POSER l'apprentissage dans un contenu cohérent ++ parce que là ! je me rends compte que/quand j'entends ça il y a bou:: (elle fait des gestes pour indiquer que ça part dans tous les sens) tu vois on a l'impression que qu'on est dans un:: pas dans un 33 tours mais dans un:: 78 tours et qu'il n'y a pas de MOMENTS où La consigne allait poser clairement à l'oral puisque là j'utilise l'oral MAIS La prochaine fois enfin l'année prochaine Moi je dirai attention Voici la consigne Stop et ils comprennent à chaque fois et à chaque fois qu'ils entendent voici la consigne! ATTENTION voici la consigne ! ils savent que là, Ils sont dans un moment de consigne et après ils verront bien ils se rendront compte Que le silence que le silence a une visée rôle pédagogique parce que à chaque fois Ben il y aura une minute de silence, après la consigne, pour qu'EUX aussi pour qu'EUX aussi parce que/d'abord pour différencier les moments de consigne et les moments de non consigne puis ensuite pour qu'après la consigne ils puisse la REFLECHIR cette consigne qu'est-ce qu'elle a dit ? or on a l'impression que c'est un 78 tours, ça continue, ça continue, ça continue est-ce qu'on s'est posés dans la consigne, ben non ! on dit TOUT, ça c'est:: c'est pas bien ! ++ non ? t'es pas d'accord [illustre l'idée de co-réflexion] Ana et chercheuse : (sourires et rires des deux) Ana : (éclats de rire) Chercheuse : Je t'écoute Ana (rires) Ana : (continue de rire) bon, c'est bien beau mais là on peut peut-être rentrer dans l'interaction ! (ironise) quand même ! Chercheuse : je comprends, je:: c'est pour justement Ana : non non mais je sais bien je Chercheuse : moi. j'aimerais TROP parler	1) Expression de prospection 2) Description de la prospection - ancrée dans l'agir qu'elle entrevoit 3) Expression d'autres possibilités - non ancrée dans l'agir qu'elle entrevoit 4) Énonciation de l'agir actuel 5) Expression de l'agir futur 6) Description de l'agir futur 7) Rappel de l'agir qu'elle ne valide pas et pour lequel elle propose un nouvel agir

Tableau 83 : Expression de la volonté d'agir et développement de l'agir envisagé

Pour ce qui est des verbalisations du tableau 83, elles sont particulièrement instructives du point de vue de l'activité constructive de l'enseignante. Nous observons une forte imbrication de différents niveaux dans ses propos :

- des discours de nature projective (en 1, 5 et 6),
- de nature descriptive (sur l'agir réalisé et sur celui qu'elle imagine, en 2, 3, 6 et 7),
- des discours didactiques (sur l'intérêt de l'agir entrevu, en 3 et 6) et,
- des discours évaluatifs (sur l'agir réalisé et imaginé, en italique 2, 4 et 7) ; les discours critiques sur son agir actuel sont en italique et soulignés dans l'extrait.

Malgré l'imbrication des propos tenus, nous pouvons dégager plusieurs constats. Du point de vue discursif, deux moments nous renseignent sur une certaine volonté d'agir d'Ana :

- « *je vais peut-être dire* » : cette formulation au futur proche est répétée à plusieurs reprises en début d'extrait ;
- « *MAIS la prochaine fois enfin l'année prochaine MOI je dirai* » : cette formulation intervient en milieu d'extrait (en 5). Elle contient des ancrages temporels « la prochaine fois », « l'année prochaine » qui nous renseignent sur l'inscription temporelle du nouvel agir envisagé.

Si dans le mécanisme de prospection 1 (étudié plus haut) Ana utilisait le conditionnel (il faudrait que je, je pourrais), nous constatons qu'ici le mode utilisé est l'indicatif. Cette bascule du conditionnel à l'indicatif traduit une évolution : Ana exprime par ce biais sa **volonté d'agir** ancrée dans une temporalité *réelle* et non plus éventuelle. Plus concrètement dans l'extrait que nous étudions, nous observons que si elle utilise dans un premier temps, le futur proche, Ana utilise ensuite le futur simple. Que se passe-t-il entre ces deux usages ?

D'abord, du point de vue du contenu, nous observons que dans la première moitié de l'extrait, l'agir potentiel émis dans le temps 1 (cf. point 2.2) se cristallise et prend alors la forme d'un agir qui pourrait être ritualisé (cf. 2 dans le tableau 83) :

- 1) marquer discursivement le moment de consigne (par un terme « attention » ou « stop ») ;
- 2) faire suivre un moment de silence, expliquer la consigne ;
- 3) faire suivre un deuxième moment de silence.

Ensuite, nous souhaitons souligner un indice gestuel qu'Ana produit dans l'instant de l'EAC : elle pose ses lunettes (geste surligné en noir dans l'extrait) et s'incline sur son siège. Ce geste n'est pas anodin, il est un indicateur d'une poursuite de réflexion ; en effet, Ana aurait pu s'arrêter là, elle a exploré des possibilités et elle a proposé un agir possible qui semble la satisfaire.

Elle amorce alors une réflexion didactico-pédagogique où elle s'interroge sur ce que cet agir potentiel permettrait (« *POSER l'apprentissage dans un contenu cohérent* ») ; réflexion qui engage aussi la prise de conscience de ce qui ne marche pas dans ce qu'elle fait (« *je me rends compte/quand j'entends ça [...] il n'y a pas de MOMENTS où la consigne elle est posée clairement* »). C'est ce bagage réflexif qui ouvre l'expression concrète de sa volonté (« *je dirai* » au futur, signalé en 5 dans le tableau 83) et la description de celle-ci (en 5). Cette bascule dans une volonté d'agir exprimée répond à la définition de volonté de Lalande (1916) que nous donnions plus haut : celle qui amène la personne à la représentation de l'acte à produire mais aussi et surtout à la conception des **raisons** pour l'accomplir et la **décision** d'agir.

Nous remarquons par ailleurs que lorsqu'Ana utilise le futur, elle s'emploie ensuite à des discours qui valident son agir prescriptif, prospectif et modélisé. C'est alors qu'elle met en avant la valeur pédagogique du silence (surligné en gris dans le tableau 83). Pour l'enseignante le silence opère comme un agir-clé en ce qu'il permet :

- à l'enseignant de différencier le moment de consigne, de marquer un temps précis ; ce temps est ainsi repéré et perçu par les apprenants ;
- aux apprenants de réfléchir à ce qui est demandé de faire ou de dire (à l'agir attendu et contenu dans la consigne).

Il est intéressant de souligner une demande d'interaction d'Ana à la chercheuse à la fin de ce temps de réflexion. Après avoir souligné l'agir qu'elle cherche à modifier, elle déclare « *est-ce qu'on s'est posés dans la consigne, ben non ! on dit TOUT, ça c'est::: c'est pas bien ! ++ non ? t'es pas d'accord* ». Ana est consciente qu'elle bouscule le cadre proposé, celui qui consiste à commenter ce qu'elle visionne. Le fait qu'elle s'adresse à la chercheuse peut indiquer qu'elle est arrivée à une étape où l'échange lui aurait permis de discuter de ces choix potentiels, sa question répondrait à une volonté de coconstruire. Cette intervention et le changement de ton montre également que son travail réflexif est arrivé à terme ; c'est en effet après cet épisode discursif qu'Ana déclare :

Extrait 23 – EAC Ana	Repères thématiques
Ana : mais euh mais OUI tu vois, tu me fais penser à quelque chose, je vais FIXER les moments de consigne et ça restera à l'oral, <i>en disant VOICI la consigne ++ pour annoncer à chaque fois LES consignes, BIEN les distinguer, ça fait partie des moments d'apprentissage</i> donc bien les distinguer du reste et ensuite de laisser + <u>faut que je vois faut que j'évalue le moment de silence</u> mais ils sauront ils VERRONT qu'il y a un moment de silence <u>ils comprendront peut-être pas à quoi ce moment de silence il sert ou peut-être pas tout de suite</u> [...] MAIS Il y aura un moment de silence et et et j'espère qu'ils se poseront seulement la question, voilà Chercheuse : (tout bas) j'espère Ana : oui [...] je vais le faire différemment	1) Expression de la volonté d'agir et explicitation de celui-ci 2) Rappel des raisons pédagogiques 3) Rappel des avantages 4) Réaffirmation de la volonté d'appliquer le nouvel agir qu'elle vient de construire

Tableau 84 : Clôture du passage réflexif-prospectif

Cet extrait vient clôturer tous les temps réflexifs qu'Ana vient de mettre en œuvre. Il fait fonction de synthèse⁵⁷⁸ : elle se projette à travers une phrase qui ancre sa volonté d'agir (« *je vais FIXER les moments de consignes* »), elle apporte une justification pédagogique (en 2), elle énonce les caractéristiques essentielles du nouvel agir qu'elle vient de construire (annoncer clairement le moment de consigne, faire une pause) et revient sur les avantages possibles (clarifier le moment de consignes, permettre aux apprenants de mieux se repérer). Son agir futur apparaît alors circonscrit et valide pour Ana. Malgré ce construit et sa projection, nous pouvons remarquer l'expression d'une légère incertitude (ces éléments sont soulignés dans l'extrait ci-dessus) ; nous considérons que cela fait montre d'une forte projection dans son action future et que ce questionnement contribue à renforcer la valeur de cette projection. C'est d'ailleurs à la suite de ces remarques qu'elle décide de clore cette verbalisation en réaffirmant sa volonté d'appliquer le nouvel agir qu'elle vient de construire (en 4).

Nous considérons que l'activité constructive qu'Ana réalise à travers les différents mouvements réflexifs répond à un type de réflexion que nous pouvons nommer comme une *réflexion pour l'action*.

3.2. De l'ancrage dans des aspects didactiques à la manifestation de la volonté d'agir

« [...] le sujet qui est en train d'agir ne peut, au moment même de son action, se livrer à une activité de pensée. Il lui faut se retirer de l'action, **il lui faut pouvoir disposer d'un temps de latence pour donner du sens à son action**⁵⁷⁹ » (Cicurel, 2014 : 85).

Dans l'extrait qui suit, nous avons affaire à une trame réflexive qui comporte des réflexions qui font écho, entre autres, à des principes didactico-pédagogiques. L'enseignante analyse ce qu'elle fait, établit des liens avec des principes d'enseignement-apprentissage et met en valeur l'avantage des consignes bâties en plusieurs temps ; cette trame réflexive aboutit à la projection d'un agir futur.

Nous proposons dans la colonne de gauche les verbalisations de l'enseignante et dans celle de droite des balises thématiques numérotées afin de les traiter plus lisiblement ensuite :

⁵⁷⁸ En ce sens qu'il vient cristalliser le long processus de réflexion mené par l'enseignante.

⁵⁷⁹ Nous soulignons.

Extrait 32 – EAC Ana	Balises thématiques
Ana : là ! LA ! pour une fois par rapport à la/l'autre moment où je pense avoir mal agi [...] parce que :: euh :: je pense ne pas avoir dit ATTENTION on est dans un moment, dans une phase euh tu vois, dans une phase euh ::: de de ::: d'explicitation d'une consi ::gne ou ou OK ? LÀ, je pense au contraire ++ c'est un petit peu [...] comme quand tu fais un apprentissage et que tu commences à expliquer des choses +++ je sais pas, tu fais tu fais tu fais le passé composé [...] et PUIS et puis tu laisses le temps passer + et puis ensuite et bien tu vas REPRENDRE le passé-composé et puis tu vas aller plus loin, au début tu vas commencer avec les verbes « avoir » et tout et tout Chercheuse : hum Ana : et puis après « être » et après tu vas faire « avoir » et ben, j'ai l'impression que c'est un peu ça, c'est/on est toujours quelque part dans un PROCESSUS, tu donnes ! ++ les/la moitié de la consigne + tu attends que ça travaille [...] et puis après :: tu laisses un moment de travail [...] pour moi, il n'y a que du bénéf [...] tu DONNES la consigne, tu laisses un moment de travail et tu REPLONGES dans la consigne + et là ! tu donnes plus d'information sur la consigne et tu et tu explicites d'avantage + et ben, MOI, je me demande si c'est pas + TRÈS BIEN de de faire comme ça et là, je n'ai pas expliqué le mot « phrase », ça aurait été trop ! j'aurais donné TROP d'info, tu vois, à un groupe qui n'était pas + capable d'entendre autant d'info, LÀ je pense que j'aurais donné TROP d'info, ensuite ils ont :: ils ont fait leur micmac, tatata, il y en a qui ont peut-être très très bien compris, je les ai abandonnés un peu :: tu vois/MAIS tout apprentissage passe par une phase de déstabilisation donc ok, mais ils ont pas été entièrement abandonnés, ils ont appris grâce à leurs pairs et puis les autres les ont aidés, ils se sont construits et tatata (elle pose ses lunettes) et ENSUITE et ben, ah ! on REVIENT sur la consigne et puis on REdonne un apport d'information qui dé/qui explicite un peu ça ::: et et je me demande + si LA on n'est pas dans la construction de sens ? tu vois ? et si on n'imagine pas LA, là, la consigne comme un processus [...] voilà ! et pour MOI c'est peut-être mieux que de bouffffff [...] de ppp ! de donner plein de trucs, tu vois ? enfin j'en sais rien après je me demande même parce que ++ hum + ça ! est-ce que c'est conscient ou inconscient ? à mon avis là tel que je l'ai construit + c'était :: une conscience pédagogique mais + inconsciente OK ? mais par exemple je pourrais imaginer en compétences écrites d'essayer de formuler + ma consigne, en plusieurs temps ++ de faire exprès ++ tu comprends ? Chercheuse : hum Ana : <u>là, tu vois maintenant ça/ce, tu vois je pense à ça et ENSUITE de laisser un moment</u> ou on a une choucroute et avec ce qu'ils ont, ils construisent et RETOURNER dans la consigne en sachant très bien les informations que je vais donner au niveau 1, les informations qui vont arriver au niveau 2 et peut-être même les informations que je vais donner au niveau 3, qui ne seront pas les mêmes mais qui seront des infos qui viendront [...] j'ai presque envie d'essayer comme ça, de de de BÂTIR tu vois une consigne tu vois en plusieurs TEMPS euh ::: parce que pour moi on construit du sens comme ça +++ tu vois ? (+5) et on enferme pas ++ on n'enferme pas, on les laisse + on leur fait confiance + on les laisse être autonomes + on les laisse nous poser des questions, parce qu'ils auraient très bien pu me poser une question +++ d'accord, hein, et puis ensuite on retourne dans la consigne, on ::: on apporte des choses supplémentaires et puis à la limite on peut à nouveau laisser tu vois ++ et je me demande si je ne vais pas VOLONTAIREMENT construire des consignes euh ::: +++ ESSAYER en tout cas et voir ce que ça donne (+5) (rires)	(1) Écho à l'extrait 23 (2) Illustration de l'apprentissage en spirale (l'importance du temps) (3) Renforcement du bien-fondé des étapes (4) Échos aux théories d'E/A (5) Avantages de laisser du temps : processus qui favorise l'apprentissage (6) Exemple d'application (7) Reconstruction de la proposition : construire une consigne en plusieurs temps (8) Manifestation d'une volonté d'agir (première occurrence) (9) Manifestation d'une volonté d'agir (deuxième occurrence)

Tableau 85 : Trame réflexive d'une projection d'un agir prescriptif

Dans cet extrait, nous retrouvons plusieurs échos. Tout d'abord, il est intéressant de voir que la réflexion de l'enseignante débute par un écho à l'extrait 23 (traité plus haut) :

- Elle s'y réfère : « *par rapport à la/l'autre moment où je pense avoir mal agi* ».
- Elle donne une information qui permet de vérifier qu'il s'agit de l'extrait 23 tout en explicitant la lacune qui avait fait émerger sa recherche de solution : « *ne pas avoir dit ATTENTION on est dans un moment [...] dans une phase [...] d'explicitation d'une consi::gne* ».
- Elle marque le début de la nouvelle situation qu'elle s'apprête à commenter : ce qui est signalé par l'adverbe « là ».

Il s'ensuit un discours réflexif plutôt structuré (en 2, 3) dans lequel l'enseignante revient sur la thématisation du temps et des étapes comme éléments fondateurs et facilitateurs de la transmission de consignes et de la mise au travail des apprenants (cognitivement et factuellement parlant).

Nous observons ensuite (en 4 et 5) des échos aux fondements de l'apprentissage, à savoir : que les apprenants disposent de temps pour réfléchir et pour s'approprier les propos reçus (les consignes et les tâches demandées). C'est ici que le processus d'apprentissage est mis en avant. Ana va inclure la consigne dans ce processus mais tout en précisant les conditions nécessaires pour que celle-ci puisse effectivement participer à l'apprentissage : il est nécessaire qu'un temps – à visée cognitive et d'assimilation – y soit attribué, c'est-à-dire un temps pour comprendre, un temps pour douter et pour s'interroger. Nous constatons dans sa dernière intervention qu'Ana précise ses conditions de réussite.

Par ailleurs, à travers la formulation de l'enseignante « *là, tu vois maintenant* » (en 7), nous avons accès au résultat de tout son travail « d'archéologie de l'agir » (de 1 à 6). Cette stabilisation d'un agir prescriptif apparaît en fin d'extrait (en 8) et se vérifie dans sa dernière verbalisation (en 9) où l'enseignante annonce sa volonté d'essayer cette autre façon de faire qu'elle vient de construire. Là est le lieu où se manifeste sa volonté d'agir : sa réflexion **pour** l'action semble donner ses fruits. À tout le moins, Ana dispose d'une nouvelle stratégie pour agir, il lui revient de l'utiliser.

3.3. Le caractère contingent des manifestations d'une volonté d'agir

Nous venons de traiter des prospections effectuées par les enseignantes et avons mis en évidence une volonté d'agir dans celles-ci. Il nous faut préciser cependant que, quoiqu'ayant constaté ces manifestations d'une volonté d'agir, nous ne pouvons dire si les actions possibles (même si elles sont réfléchies, structurées et explicitées) vont effectivement être mises en œuvre par les enseignantes. Nous pouvons cependant considérer qu'elles contribuent à l'enrichissement du

répertoire didactique des enseignantes⁵⁸⁰. Nous estimons alors que les activités réflexives et prospectives contribuent au « pouvoir d’agir » des enseignantes.

Nous reconvoquons ici Clot qui, au sujet du pouvoir d’agir, considère que celui-ci :

« augmente ou diminue en fonction de l’alternance fonctionnelle entre le sens et l’efficience de l’action où se joue le dynamisme de l’activité, son efficacité. Cette efficacité n’est pas seulement l’atteinte des buts poursuivis. C’est tout autant la découverte de buts nouveaux. C’est donc aussi la créativité » (2011 : 29).

C’est en ce sens que nous estimons que les activités réflexives dont nous avons parlé peuvent être considérées comme des espaces temporels et discursifs qui favorisent la créativité. Ils sont en effet des espaces privilégiés pour l’émergence de possibilités d’actions.

La (trans)formation possible répond à l’objectif du praticien réflexif :

« le praticien réflexif se prend pour objet de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d’agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l’autosatisfaction, pour mettre à distance, "objectiver", comprendre. Constructive, car son but n’est pas de se flageller, mais d’apprendre de l’expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir » (Perrenoud, 2001 : 43).

Il revient ensuite aux enseignantes de conserver leurs façons de faire ou de les changer.

⁵⁸⁰ Ce qui s’inscrit dans les considérations de Cicurel qui signale qu’un « enseignant est susceptible d’élargir sa connaissance du métier et son répertoire didactique par la maîtrise de la variation possible par rapport à des principes d’action qu’il s’est forgé » (2016 : 24). Les activités réflexives de nos enseignantes contribuent à la mise en sens et mise en forme de possibilités d’agir : elles sont le fruit de résonances entre différents strates de leur bagage professionnel et expérientiel. Là est le mouvement du répertoire didactique.

Synthèse du chapitre 13

La pratique réflexive dans la fabrique des prospections

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée à la manière dont se construisent les prospections d'autres agirs prescriptifs chez nos trois enseignantes. Nos analyses nous ont amenée à traiter de deux dimensions : la dimension qui a trait aux processus réflexifs mis en œuvre par les enseignantes et la dimension qui porte sur les informations liées aux activités de prescription. Ces dimensions sont imbriquées dans la fabrique des prospections que nous avons étudiées.

Nous avons d'abord traité des ouvertures de possibles effectuées lors de la réunion-échange. Leur étude nous a permis de voir que les potentialités émises par les trois enseignantes peuvent porter aussi bien sur le **rôle de prescriptrices** (créer plusieurs consignes pour une même activité, penser l'aspect multimodal lors du travail de planification) que sur la possibilité qui consiste à faire construire ou transmettre des consignes par les apprenants (ce qui a eu trait à **l'inversion des rôles** dans la création de consignes). Nous pouvons souligner que le contexte de la réunion-échange amènent les enseignantes à une réelle exploration d'autres façons de faire qui n'est, en principe, pas limitée : en effet, à la différence des EAC qui amènent essentiellement des discours qui partent de ce qui est observé (lors du visionnage) et qui favorisent ainsi le travail réflexif sur le « je » enseignant, l'échange entre pairs, lui, est un espace de liberté de pensée qui porte sur le métier.

Ensuite, nous avons abordé les **mécanismes de prospection** lors des entretiens tout en précisant les déclencheurs qui en sont à l'origine. En analysant des passages réflexifs, nous avons pu mettre en évidence un **premier mécanisme** qui consiste à partir de l'attendu, à commenter le réalisé et, en fonction de ces étapes réflexives, à construire ce que seraient d'autres façons de faire. Pour ce qui est du **deuxième mécanisme**, il consiste en une interrogation approfondie de ce qui a été réalisé, sous différentes coutures, et à progressivement, au fur et à mesure du travail réflexif, tenter de proposer un agir plus ajusté. Dans ce deuxième mécanisme, nous avons souligné ce que l'on peut considérer comme une construction *in vivo* des possibles : le résultat est une imbrication de discours qui sont formulés au mode conditionnel (il faudrait que) et au travers desquels l'enseignante bâtit les fondements de ce que serait un agir qui réponde aux écarts observés (ce qu'elle a fait et ce qu'elle pourrait faire pour améliorer cet agir).

Des observations plus détaillées ont fait ressortir des événements réflexifs qui permettent une orientation plus concrète : une manifestation effective d'**une volonté d'agir**. Les exemples que nous avons retenus nous ont permis de mettre en évidence comment s'articule les horizons de sens. Dans ces trames réflexives, nous avons constaté une sorte de conceptualisation de la

pratique enseignante qui apporte une certaine solidité à l'agir entrevu. Comme le signale Clot, « passer au crible de la pensée est une action à part entière ; une action en soi qui ne laisse pas la première action, devenue objet de la pensée en l'état » (2001 : 256). Dans les prospections qui associent une déclaration d'une volonté d'agir de la part des enseignantes, l'action est non seulement « passée au crible de la pensée » mais également (ré)interrogée et (ré)agencée pour en produire un agir prescriptif structuré et opérationnel.

Nous avons par ailleurs souligné le caractère contingent de ce type de prospections : nous ne pouvons savoir si les stratégies nouvelles que les enseignantes ont construites seront mises en acte.

Une question reste ouverte : l'abondance des prospections serait-elle à relier à la Démarche réflexive ? Le fait que les trois enseignantes aient réalisé en amont trois étapes (questionnaire, journal de bord et échange entre pairs) et qu'elles aient entamé une réflexion plus poussée qu'à leur habitude sur les consignes a-t-il un effet sur une réflexion plus approfondie qui soit propice à la mise en discours et la mise en sens d'agirs prescriptifs plus ajustés ? Nous ne pouvons pas répondre à ces questions mais nous avons pu observer que des changements dans la pratique des enseignantes ont bel et bien eu lieu. C'est l'objet de notre prochain chapitre.

Chapitre 14

La réflexion sur la consigne et le changement dans l’agir prescriptif

« Le **pouvoir d’agir** dépend des conditions externes et internes au sujet, qui sont réunies à un moment particulier, comme l’état fonctionnel du sujet, les artefacts et ressources disponibles, les occasions d’intervention, etc. Il est toujours situé dans un rapport singulier au monde réel, rapport qui actualise et réalise la capacité d’agir **en transformant les potentialités en pouvoir** » (Gouédard et Rabardel, 2012).

La réflexivité rétrospective favorisée par la Démarche réflexive est en mesure de mettre en mouvement la réflexivité prospective. Nous avons vu dans le chapitre 13 des engrenages réflexifs et des modalités d’expression d’agirs prescriptifs que nous avons posés comme agirs en devenir. Tel que le soulignent Borges et Malo, « il ne suffit pas de savoir pour devenir apte à agir » (2014 : 192). Nous considérons que les savoirs que les enseignantes construisent au fur et à mesure de leurs activités réflexives dans les quatre étapes de la Démarche réflexive « deviennent des ressources pour l’action » (*ibid.* : 191). Dans ce chapitre, nous étudions la manière selon laquelle ce bagage (composé de savoirs et construit par les enseignantes dans le cheminement réflexif autour de la consigne) se transforme en **ressources pour l’action** et ce, à travers des **changements** précis dans l’activité de prescription des enseignantes.

Ce chapitre s’intéresse donc aux reconfigurations de l’agir prescriptif des enseignantes, celles qui sont à l’origine de changements déclarés par les enseignantes. Dans la lignée de Clot (2011, 2017), notre analyse s’appuie sur l’efficacité de ces reconfigurations, sur le sens que donnent les enseignantes aux reconfigurations et sur le *pouvoir agir* qui les accompagnent : « la transformation du sens de l’action augmente le rayonnement possible de l’activité et la vitalité du sujet » (Clot, 2011 : 31) ; c’est sur cette considération que l’auteur précise que « le sens de l’action concerne donc directement le pouvoir d’agir » (*ibid.*).

Nos analyses vont permettre de mettre à jour, chez les enseignantes, différents cadres d’interrogation et de (re)construction du sens des activités de prescription ; ceux qui leur ont permis de retenir des actions nouvelles à même de répondre au sens et à la cohérence que les enseignantes recherchent :

« l’action [...] n’a pas son sens en elle-même. Pour le sujet, le sens de ses occupations dans l’action naît du rapport avec les préoccupations qui sont les siennes dans l’activité. Le sens est donc rapport » (Clot, 2011 : 30).

Dans un premier temps, avant de rentrer dans l'analyse des changements, nous poserons quelques considérations théoriques autour de l'expérience, d'abord, pour resituer l'expérimentation comme étape du processus de réflexion (Dewey, 1933 ; Schön, 1987 ; Correa Molina *et al.*, 2010), ensuite, pour définir notre proposition qui consiste à considérer la Démarche réflexive comme « expérience » au sens deweynien.

Dans un deuxième temps, nous étudierons les discours qui nous renseignent sur l'existence de changements chez les enseignantes. Nous répondrons aux questions suivantes : de quelle manière les enseignantes signalent-elles les changements ? Les discours sur l'existence de changements font-ils apparaître des allusions à la Démarche réflexive ?

Dans un troisième temps, nous analyserons les changements explicités par les enseignantes : sur quel aspect de leur activité prescriptive portent-ils ? Quels ont été les déclencheurs de ces changements ? Nous porterons une attention particulière aux discours évaluatifs des enseignantes sur les effets des nouvelles pratiques prescriptives et sur les affects qu'elles expriment.

1. Les chemins de l'expérimentation : quelques considérations liminaires

« L'élaboration de l'expérience est la construction par un sujet, pour ses actions en cours et à venir et à partir d'épisodes antérieurs de son activité, de constructions mentales, rétrospectives et anticipatrices, relatives à des organisations d'activités dotées par ce même sujet d'unité de sens parce qu'ordonnées autour de ses intentions de transformations du monde » (Barbier, 2017 : 88).

Dans ce chapitre, lorsque nous parlons de changements effectués par les enseignantes, nous associons le changement à la réalisation d'une expérimentation : c'est parce qu'une enseignante a expérimenté d'autres façons de faire qu'elle peut en parler. Si les enseignantes ont intégré des changements dans leur pratique et que ces changements s'inscrivent dans la participation à la Démarche réflexive, nous considérons que ceux-ci sont sous-tendus d'une part par le processus cyclique de la réflexion et d'autre part par les composantes active et passive que suppose l'expérience de la Démarche réflexive. C'est ce que nous nous proposons de préciser dans cette partie.

1.1. Le processus réflexif : levier pour l'expérimentation et le changement

Traiter des changements effectifs suppose de traiter d'expérimentations concrètes. Si l'on s'en tient à la définition du verbe « expérimenter », il s'agit d'essayer quelque chose de nouveau⁵⁸¹. En ce sens, pour qu'un individu *expérimente*, il a préalablement réfléchi aux actions à entreprendre par exemple par désir de changement ou par désir de surmonter une situation difficile⁵⁸² qui lui pose problème ou qui lui est insatisfaisante.

Pour que le changement advienne, des étapes préalables sont en principe effectuées. Nous rappelons ici le processus de réflexion que nous avons traité dans notre partie théorique, celui qui a trait au processus lié aux activités réflexives :

- L'étape 1 : Action (expérience concrète)
- L'étape 2 : Observation et analyse
- L'étape 3 : Conceptualisation
- L'étape 4 : Expérimentation (action).

Selon ce processus, pour qu'il y ait expérimentation, il y a eu en amont une étape de conceptualisation. C'est elle qui permet au praticien réflexif :

- de se forger une représentation qui lui permet de donner du sens à son analyse ;
- d'avoir construit ou émis des potentialités d'agir ;
- d'avoir décidé, suite à un choix d'actions, de transformer en actions les potentialités d'agir.

Chevrier et Charbonneau (2000 : 289) définissent cette boucle réflexive et active comme suit :

« Il y a d'abord l'expérience concrète dans laquelle l'individu est personnellement et directement plongé (phase d'expérience concrète). De cette expérience, la personne tire un certain nombre d'observations sur lesquelles elle réfléchit selon différents points de vue afin de lui **donner un sens (phase d'observation réfléchie)**. Cette réflexion fournit le matériel nécessaire pour élaborer un ou des concepts (principes, règles, etc.) permettant de généraliser à plus d'une situation (phase de conceptualisation abstraite). Des implications pratiques ou des hypothèses peuvent alors être déduites ou validées dans l'action (**phase d'expérimentation active**). **Le savoir ainsi constitué est réutilisable pour vivre de nouvelles expériences** ».

Ce dialogue qui s'établit entre les différentes phases met en jeu des actions pragmatiques (extérieures) et cognitives (intérieures) qui peuvent découler en connaissances opératoires, utilisables dans la pratique. Pour nos trois enseignantes, les différentes activités de la Démarche

⁵⁸¹ Expérimenter rejoint le vécu à la première personne, c'est ce que relève la définition du CNRTL « éprouver, apprendre, découvrir par une expérience personnelle ».

⁵⁸² Ce sens est souligné par Muller, Normand et Folkes : « Expérimenter, c'est essayer quelque chose de nouveau et apprendre de ses erreurs. C'est tester de nouvelles solutions préalablement réfléchies individuellement ou avec d'autres. L'expérimentation s'appuie sur une réflexion préalable à partir de l'identification d'un problème dont on cherche à trouver la solution » (tirée du site <https://www.innoedulab.com>).

réflexive leur permettent d'activer ces étapes. Si nous avons vu précédemment que, à travers différents moments de conceptualisation de l'agir prescriptif, des propositions d'alternatives et d'autres façons de faire pouvaient être posées, nous verrons à présent des traces d'expérimentations effectives. Chemin faisant, il s'agit de voir ces résultats comme partie intégrante de la visée développementale de notre protocole.

1.2. L'expérience de la démarche réflexive

Il nous faut ici poser les raisons qui nous poussent à considérer la démarche réflexive comme une expérience en elle-même, au sens deweynien du terme.

Zeitler et Barbier (2012) proposent dans leur article « La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire », un parcours sémantique autour de l'expérience. Leur proposition permet entre autres de saisir la conception de l'expérience que défend Dewey :

« Pour Dewey, l'expérience est la mise en relation de sens que la personne établit entre son action et les conséquences de son action sur le monde, conséquences comprises comme telles par la personne. Il n'y a donc d'expérience que dans la **mise en sens de l'action**⁵⁸³, les conséquences éprouvées. L'expérience n'est donc pas l'action, même si l'action est constitutive de l'expérience » (2012 : 109).

Nous constatons ici que l'expérience est intrinsèquement liée à la personne et ce, en fonction de la compréhension qu'elle fait de son vécu. Ici, *action*, *pensée* et *interprétation* font sens ensemble tout en intégrant le fait que l'expérience ne peut être réduite à l'action.

Dewey attribue deux composantes à l'expérience :

« [...] l'expérience se scinde en deux grandes composantes dites, l'une "active" et l'autre "passive". La partie **active**⁵⁸⁴ est l'action de la personne sur le monde, tandis que la partie **passive** est la trace laissée par l'action du monde sur la personne. Cette trace est à la fois cognitive, conative⁵⁸⁵, affective et incarnée. L'expérience apparaît alors comme un agglomérat fait d'une action sur le monde, des conséquences de cette action en termes de transformation du monde, et de la transformation en retour éprouvée par la personne consécutive à cette action » (Dewey, repris par Zeitler et Barbier, 2012 : 109).

Cette différenciation opérée par Dewey, nous semble applicable à notre Démarche réflexive qui elle englobe ces deux composantes :

⁵⁸³ Nous soulignons.

⁵⁸⁴ Nous soulignons.

⁵⁸⁵ Qui participe à une volonté d'action.

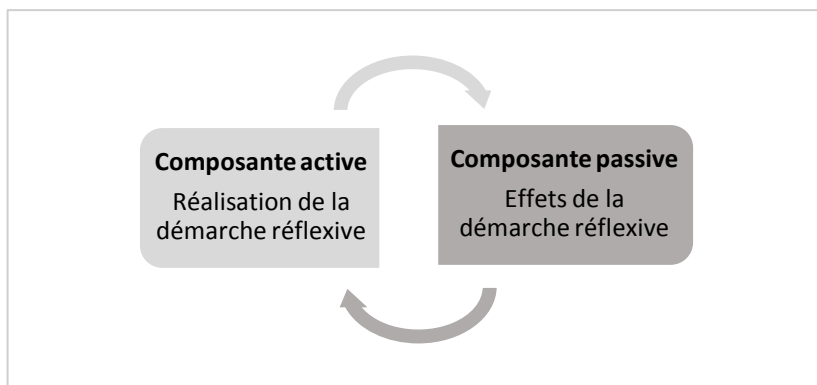


Figure 27 : L'expérience de la Démarche réflexive

La composante **active** est celle qui se réfère à l'effectuation des quatre étapes de la Démarche réflexive. Elle suppose l'investissement⁵⁸⁶ des enseignantes à travers une réflexion guidée sur l'agir prescriptif qui se structure à travers les activités et échanges. La composante **passive** est celle qui a trait aux effets de la démarche sur les enseignantes. L'expérience de la Démarche réflexive nourrit et se nourrit de ces deux composantes. Chez les enseignantes, et c'est ce que nous verrons par la suite, « **l'expérience tient surtout à la valeur d'usage que la personne en retire** » (Bourgeois, 2013, repris par Zeitler et Barbier, 2012 : 110). Cette valeur peut en partie être représentée par les changements opérés dans la pratique prescriptive des enseignantes, à travers les changements déclarés et expliqués.

Globalement, dans le cas des recherches sur l'agir professoral qui s'appuient sur des EAC comme outil principal, nous avons accès à des éléments de cet agir : ils émergent dans les discours (représentations, logiques profondes, etc.). Cependant, les effets sur la pratique des professionnels (traces de changement, traces de ce qu'ils retirent de leur participation aux recherches, etc.) restent inexploités ; ce n'est pas leur objectif⁵⁸⁷.

Étant donné que notre intérêt est, entre autres, de tenter de voir l'impact de la Démarche réflexive, cela suppose de se pencher sur l'expérience non seulement en termes de projection mais aussi d'actions effectivement entreprises. Cela rejoint les propos de Zeitler et Barbier lorsqu'ils spécifient que « l'expérience apparaît basée sur une pratique, mais n'est pas la pratique elle-même. Elle est le résultat de la pratique en tant qu'acquisition pour l'acteur. L'expérience suppose donc des processus spécifiques de **construction à partir de la pratique pour advenir** » (2012 : 109).

⁵⁸⁶ Nous avons traité de l'engagement des enseignantes vis-à-vis de la Démarche réflexive dans la partie II de notre travail (voir dans le chapitre 4, le point 2.1. *Une recherche de nature collaborative*) et nous avons également abordé l'investissement que suppose la structure de la Démarche réflexive dans la partie II (chapitre 6, point 2.2. *L'articulation du protocole : synthèse*).

⁵⁸⁷ Ces recherches portent sur la compréhension de l'agir professoral (le sens qu'un enseignant donne à son action, les motifs qui le mène à telle ou telle action, etc.). Elles visent à déceler la spécificité du métier enseignant.

Comment les changements liés à l’agir prescriptif sont-ils exprimés par les enseignantes ? De quelle nature sont ces changements réalisés qu’elles déclarent ? Quels sont ces changements réalisés ? Comment les changements se sont-ils produits ? Quelle place est accordée à la Démarche réflexive dans la conception de ces changements ?

2. Les traces d’un nouvel agir prescriptif : repères discursifs

L’étude de l’ECLO nous a permis d’observer des indices discursifs qui ont trait à la verbalisation d’indices de changements vécus par les enseignantes. Cela est lié à la place de l’ECLO dans la Démarche réflexive (à la fin du protocole) et de son objectif (retour sur le protocole)⁵⁸⁸. En effet, l’ECLO agit en retour réflexif sur toute la Démarche réflexive. Les enseignantes reviennent sur ce qui a été fait et portent un regard évaluatif et constructif.

Dans cette partie, nous étudions les repères discursifs qui indiquent qu’il y a eu des changements. Trois catégories de repères sont successivement proposées. Ces repères sont à considérer comme la trame sur laquelle viennent ensuite se greffer les changements explicités (objet de la partie suivante de notre analyse, point 3).

2.1. Repère : « Démarche réflexive »

Nous remarquons dans le discours de l’ECLO, une présence – sous différents termes – de la Démarche réflexive. Celle-ci se révèle alors comme source et vecteur de transformations. Nous proposons ci-dessous une synthèse des extraits qui contiennent la terminologie utilisée par Christelle :

Christelle, extraits de l’ECLO
(1) en faisant [...] le <u>journal de bord</u> »
(2) le fait d’avoir fait <u>ça</u>
(3) d’avoir fait <u>tout ça</u>
(4) <u>ça</u> m’a permis de réfléchir [...]
(5) <u>ça</u> m’a aidée
(6) d’avoir fait <u>ça</u>
(7) depuis que j’ai fait <u>tout ça</u>

Tableau 86 : Références à la Démarche réflexive

Nous remarquons que sur les sept extraits, la terminologie employée pour faire référence à la Démarche réflexive, présente une seule occurrence explicitée : (exemple 1) le journal de bord. Dans ce cas, Christelle est en mesure de repérer un moment précis, l’étape 3 (sur laquelle nous reviendrons plus tard).

⁵⁸⁸ Nous renvoyons le lecteur à la partie II de notre travail et plus concrètement au chapitre 4, point 4.4.3. *L’entretien de clôture*). Nous pouvons rappeler que l’ECLO est conçu comme un retour réflexif (de nature méta-réflexive) sur l’ensemble du protocole pour comprendre l’appropriation du dispositif par les enseignantes, les difficultés, les apports, etc.

Pour ce qui est des autres exemples, ils sont essentiellement composés du pronom démonstratif « ça ». Nous pouvons considérer que le référent évoque la Démarche réflexive mais nous ne pouvons savoir à quelle étape concrète de celle-là elle se réfère. L'utilisation du pronom est significative de la perception de la recherche par l'informatrice. Deux hypothèses sont envisageables :

- elle ne peut identifier le moment spécifique de la recherche ;
- elle a peut-être repéré l'étape mais ne dispose pas au moment de l'énonciation du nom précis⁵⁸⁹ et le remplace par le pronom ;
- la recherche constitue un tout constitué d'étapes. Le pronom *ça* renvoie à ce « tout » et l'enseignante ne ressent pas nécessairement le besoin d'identifier spécifiquement l'étape.

Par ailleurs, ce pronom peut également désigner le propre travail réflexif et constructif de l'enseignante ; si nous prenons l'exemple « *depuis que j'ai fait tout ça* », le « *tout ça* » peut en effet désigner :

- la démarche réflexive et ses différentes activités ;
- l'effet de la démarche réflexive qui a favorisé la réflexion de l'enseignante (soit différents processus de réflexion et de réflexivité menés).

Cette dernière attribution peut en partie être corroborée par la réponse apportée à la dernière question de l'ECLLO qui était ainsi formulée : « *pour l'ensemble donc là on va vraiment, on a un regard d'ensemble, pour l'ENSEMBLE de la démarche [...] quelle conclusion ? quels apports ? pour toi ? pour ta consigne [...] un bilan* », Christelle répond :

⁵⁸⁹ Les noms que nous avons donnés aux différentes étapes (questionnaire, réunion-échange avec ces deux activités, le journal de bord).

Extrait ECLO – Christelle		Repères thématiques du discours de l'enseignante
C	euh ::: ben moi ça m'a permis de réfléchir en fait à des choses +++ peut-être des questions aussi que ::: que je me/que je me serais jamais posées hein, c'est clair ! des questions euh :: je me suis jamais posée la question ++ et puis de mettre le DOIGT donc ça m'a aidée quelque part parce que je mets le doigt ! sur quelque chose qui ne me plaît pas [...] donc MOI ça m'a posée OUI des questions ! euh :: +++ ceci dit c'est intéressant et j'ai rien LU euh :: à ce sujet-là parce que je voulais pas fausser donc j'ai relu + beaucoup d'autres choses [...] j'avais (rires) BESOIN de réfléchir à quelque chose (rires)	(a) Ouverture à de nouveaux questionnements (b) Cibler des problèmes (c) Désir de lire sur la consigne
E	oui :::	
C	et du coup, j'ai pas touché à cette partie-là, je me suis dit ah non ! euh je joue le jeu donc euh je ::	
E	et tu avais envie ? c'est ça ++ non ?	
C	oui !	
E	de je vais pas toucher euh	
C	OUI de ::	
E	et tu aurais été tentée de ::	
C	oui ! ben OUI j'étais très ! tentée d'aller lire des choses sur la consigne justement	
E	et à quel moment de la démarche ? +++ tu te souviens ?	
C	euh :::	
E	quand tu dis je suis allée lire autre chose parce que j'avais envie de lire ça mais je veux rester ben :: neutre ! par rapport à la consigne	
C	oui ::	
E	est-ce que tu vois dans la démarche à quel moment ?	
C	oui c'est après avoir fait euh :: avoir rempli les tableaux le	
E	le jour-	
C	le journal ET après euh l'enregistrement aussi , il y a eu deux moments en fait où je me suis dit mais euh +++ euh :: jusque LÀ la la :: théorie, je pensais pas que ça pouvait m'apporter des choses dans dans dans ma pratique/à ce niveau là parce que je m'étais jamais posée la question en fait [...] et sur la consigne je ::: je dis, il n'y a PAS, tu poses la question, NON il n'y a pas de formation là-dessus, moi on m'a JAMAIS jamais appris à à :: rédiger une consigne ! à se poser la question de la consigne et :: voilà ! donc du coup j'ai essayé aussi de voir est-ce qu'il y en a qui se sont déjà posé la question ? j'ai FAIT attention davantage aux consignes + après et j'ai vraiment , je te dis hein en labo j'ai aussi modifié un laboratoire pour les laisser en autonomie [...] moi je ne regrette pas d'avoir euh d'avoir fait ça ! ++ sans savoir sans savoir où effectivement où j'allais euh voilà, ça m'a donné envie de ::: maintenant je VEUX LIRE des choses ! (sourire)	(d) Repérage des déclencheurs (étapes de la DR) (e) Apports/impact de la DR (f) Validation d'un intérêt pour la consigne (g) Rappel du changement
E	(grands rires)	
C	(rires) euh ::: euh ::: de :: des ::: réf- des choses qu'on fait automatiquement en fait et on ne se pose pas/pourquoi ? + pourquoi on ne se pose pas la question de la consigne alors qu'on arrête pas d'en donner mais pas seulement en cours hein ! +++ moi j'en donne chez moi et je je XX chez moi	(h) Marque d'un questionnement qui a eu des conséquences (changement et ouverture à cette réflexion sur la consigne)

Tableau 87 : Repères discursifs liés à la Démarche réflexive

Deux informations principales se dégagent : un certain foisonnement réflexif **(a) (c)** et un repérage **(d)**, dans la démarche, d'étapes à même d'avoir déclenché une pratique réflexive plus accentuée et plus axée sur la recherche de nouvelles stratégies.

Nous observons dans les propos de l'enseignante, une ouverture aux questionnements **(a)** autour de la consigne et ce, aussi bien pour trouver des solutions à des problèmes repérés en lien avec sa pratique prescriptive **(b)** et **(c)** que dans un désir d'enrichir son capital de connaissances sur la consigne (« moi, on m'a jamais JAMAIS appris [...] à rédiger une consigne », « est-ce qu'il y en a qui se sont déjà posé la question ? »). Cet intérêt se retrouve énoncé en début et en fin d'extrait. Il est instructif de voir que Christelle souligne **(h)** un grand paradoxe « pourquoi on ne se pose pas la question de la consigne alors qu'on n'arrête pas d'en donner ». Cette question souligne également une évolution chez elle, elle déclare en début d'extrait **(a)** qu'à travers sa participation à la recherche, elle s'est posé des questions qu'elle ne se serait jamais posées. Christelle donne du sens à la Démarche réflexive et son positionnement face à la problématique de la consigne semble, au moment de la recherche, faire partie de son bagage réflexif.

Christelle montre en **(c)** que pendant la participation à la recherche elle a ressenti le besoin de lire sur la consigne, elle confie ne pas l'avoir fait pour ne pas influencer sa participation. Grâce au guidage du chercheur, nous pouvons situer l'étape dans la démarche réflexive qui a été la plus propice à déclencher cet intérêt de l'enseignante **(d)** : « oui c'est après avoir fait euh :: avoir rempli les tableaux le le jour- le journal ET après euh l'enregistrement aussi ». Nous apprenons ici que ces deux étapes (journal de bord et enregistrements audiovisuels de ces cours) ont eu un impact sur les questionnements de Christelle. Ainsi, le fait de compléter le journal de bord a été un terrain fertile pour une réflexion sur ses consignes. Nous l'avons signalé dans notre cadre méthodologique, proposer aux enseignantes d'écrire sur papier après leur cours les amène à dialoguer avec leur pratique et à la conscientiser ; ce « vécu » transposé s'inscrit alors dans une activité « d'intelligibilité réflexive » (Cifali, 2012 : 159). En ce qui concerne le fait d'être filmée, nous ne disposons pas d'éléments qui nous permettent de justifier ou d'argumenter cette affirmation. Nous pouvons tout de même émettre l'hypothèse que lors de l'enregistrement de son cours, la présence de la caméra aurait eu un double effet :

- d'une part, un impact sur son agir qui n'était pas son « agir comme d'habitude » ;
- d'autre part, il se pourrait que l'observation extérieure rende plus accrue l'auto-observation et par là-même, la réflexion sur l'action. En ce sens, la présence de la caméra agirait comme une loupe sur l'agir professoral (peut-être en provoquant plus de questionnements que sans caméra, plus de doute) mais une loupe qui accentue les autocritiques.

La référence à la Démarche réflexive se retrouve également en **(e)** (surligné en gris dans le tableau 87). La focalisation sur un travail réflexif ciblé sur la consigne⁵⁹⁰ que permet la Démarche réflexive fait sens pour Christelle, elle lui attribue des effets dans sa pratique. Nous constatons l'explicitation des lacunes qui existent par rapport au travail de conception de la consigne. Nous remarquons que l'expression « *jusque LA* » marque qu'il y a un avant et un après la démarche réflexive⁵⁹¹.

2.2. Repère : « avant et maintenant »

Comme nous le disions, différents indices du développement se donnent à voir à travers des inscriptions temporelles qui contribuent à marquer un « avant » et un « après » la Démarche réflexive. Ce court recueil nous permet de relever ces marqueurs :

Extraits ECLO
(1) « J'ai fait un travail depuis SUR ++ la formulation de la consigne »
(2) « Je fais attention maintenant [...] je donne des éléments »
(3) « Maintenant [...] je présente [...] j'explique comment ils doivent travailler »
(4) « il n'y avait pas le support [...] là ils ont le document AVANT je leur expliquais »
(5) « J'ai FAIT attention davantage aux consignes »
(6) « J'ai travaillé là-dessus pour voir si ça changeait quelque chose et OUI parce que là ils peuvent être autonomes »

Tableau 88 : Indices temporels

Nous observons en (3) l'emploi de l'adverbe « avant », il introduit l'information que donne l'enseignante sur sa façon de donner une consigne (avant la Démarche réflexive et avant l'inscription d'un changement). Par ailleurs, l'usage de l'adverbe « depuis » se positionne lui face à « maintenant » et qui marque une évolution⁵⁹². Nous remarquons que l'adverbe « là » (en 4 et 6) situe le contenu du discours de l'enseignante dans le temps de l'énonciation (au moment des entretiens). Il est important ici de rappeler que les entretiens interviennent entre quatre et huit mois après la première étape de la Démarche réflexive.

Les traces d'une transformation sont également identifiables au travers de l'usage des temps verbaux. Nous observons à ce sujet, des temps du passé (1), (4) (5) et (6) face à ceux du présent (2), (3) et (5). Tel que le souligne Vacher, « pour parvenir à s'engager dans le processus réflexif [...] le sujet doit à la fois se proposer une relecture de l'expérience qui soit de **l'intérieur** (implication, c'est-à-dire qui laisse s'exprimer un maximum de la subjectivité de la perception) et une lecture

⁵⁹⁰ Voir à ce sujet chapitre 1, point 2.3.4. 2, *Circonscrire la visée thématique des dispositifs : un critère pour catégoriser les dispositifs réflexifs ?* où nous avons abordé les cadres discursifs ciblés.

⁵⁹¹ L'expression condense ce que nous pourrions traduire ainsi « jusqu'à la réalisation et la participation à ce protocole qui l'a fait se focaliser sur la consigne ».

⁵⁹² Nous étudions les indices discursifs (nous ne nous intéressons pas encore aux types de changement déclarés), la transformation dont parle l'enseignante est détaillée et étudiée dans le point 4, plus bas.

de **l'extérieur** (explication) qui mette à distance cette subjectivité pour en faire un objet d'analyse » (2015a : 48). Les marqueurs temporels nous permettent en creux de considérer qu'il y a eu un travail intérieur – dans un espace-temps que nous ne pouvons préciser⁵⁹³ – qui permet de dire à l'enseignante qu'un nouvel agir fait désormais partie de son répertoire didactique. L'implication et l'explication (dans les étapes individuelles et collectives de la DR) auraient agi en moteur de la réflexion de l'enseignante et auraient participé à des changements. Le développement (l'avant et l'après) se lit dans les propos suivant de l'enseignante :

Christelle, ECLO, extrait 16 : je ::: ++ inconsciemment je :: j'é- j'écris mes consignes différemment ! c'est-à-dire que :: je réfléchis davantage depuis que j'ai fait tout ça.

Ce **discours sur la transformation opérée** contient des indices discursifs qui nous informent sur :

- la transformation : « *j'écris des consignes différemment* » et « *je réfléchis davantage* » ;
- la temporalité de la transformation : « *depuis que j'ai fait tout ça* » ;
- la pérennité du résultat de la transformation : « *inconsciemment* ».

Cet emploi de l'adverbe « inconsciemment » est paradoxal car on y retrouve un signe d'ancrage des modifications résultantes de son travail réflexif. Dire que c'est inconscient, c'est dire que la modification serait intégrée. Au vu des dires de l'enseignante, nous pourrions considérer qu'il y aurait eu mouvement du répertoire didactique et qu'une nouvelle façon de faire se serait installée. Nous allons voir à présent les informations plus précises au sujet des changements déclarés.

⁵⁹³ Bien que les déclencheurs aient été repérés et verbalisés par l'enseignante (journal de bord, l'observation de sa pratique), la mesure temporelle de ces décisions et leur mise en œuvre ne peut être précisée : comment a-t-elle procédé concrètement dans ses changements et comment a-t-elle procédé à leur mise en œuvre, en termes de conception, de planification, de test, etc. ? Autant de questions dont nous ne trouvons pas toutes les réponses dans le discours de l'enseignante.

3. Vers les changements : quelles différences entre les enseignantes ?

« L'élaboration de l'expérience suppose une action de pensée sur sa propre activité. Elle est l'ensemble des constructions de sens que les sujets opèrent à partir, sur et pour leur propre activité, qu'ils reconnaissent comme leurs, en lien donc avec des attributions identitaires. Ces constructions sont considérées par les sujets et leur environnement comme des ressources pour la poursuite de leur activité » (Barbier, 2017 : 109).

L'expérience qu'est la Démarche réflexive est différente pour chacune des enseignantes. Le sens qu'elles vont lui donner, leur façon de la vivre, leur répertoire didactique déjà forgé, etc. sont autant de facteurs qui font que le résultat de leur expérience n'est pas le même. Comment ces appropriations distinctes se donnent-elles à voir dans l'ECLO ?

3.1. La démarche réflexive et les enseignantes : rapports et apports variables

Chaque enseignante fait part dans l'ECLO des effets de sa participation à la recherche et ce, aussi bien dans l'expression de son rapport à la Démarche réflexive que des apports qu'elle en retire. Dans le tableau 89 de la page suivante, nous signalons dans la colonne de gauche les quatre étapes (E) : le questionnaire (Q), le journal de bord (JB), la réunion-échange (R-E) et les entretiens (ENT) ; dans les autres colonnes les discours en ECLO des trois enseignantes.

E	Christelle	Nathalie	Ana
Q	(a) « j'ai trouvé ça euh :: ++ bah DIFFICILE [...] parce que ça demandait de la concentration, au départ ça avait l'air anodin et en fait NON par du tout ! [...] ça m'a fait réfléchir et ça m'a surtout donné envie de ::: de en fait on va faire quoi après ? »	(a) « un peu long [...] qui permet de se poser de bonnes questions » (b) « ça me posait pas trop de problème [...] parce que je m'étais déjà posé/j'avais déjà rencontré ces problèmes [...] quand j'avais écrit les manuels de français, on se posait sans arrêt les questions sur les consignes [...] fallait trouver un mode de formulation [...] fallait avoir la même consigne de manière à ce que l'étudiant comprenne ce qu'on voulait » (c) « je m'étais intéressée aux consignes dans le cadre de mes formations à des enseignants » (d) « donc je m'étais posé pas mal de questions sur ça »	(a) « j'aurais envie d'une au::tre étape avec les gens [...] qui ont participé à ÇA [...] chacune puisse s'exprimer [...] en disant [...] en QUOI elle a évolué » (b) « qu'on soit à l'écoute de ce qui a changé chez l'autre » (c) « parce que je pense que j'apprendrais [...] j'ai ENVIE de savoir ce qui a changé pour Nathalie , ce que ça a changé pour Christelle » (d) « [...] moi je SAIS que tu m'as fait réfléchir, je SAIS que ça a changé des cho::ses , je sais que je vais faire attention à des choses » (e) « je SAIS que ça va travailler [...] mais je voudrais savoir elles en quoi ça les a fait évoluer [...] » (f) « je suis curieuse de voir comment ELLES, elles perçoivent maintenant la consigne » (g) « ça m'a fait évoluer [...] j'ai construit des TRUCS moi ça m'a fait évoluer [...] ça m'a fait réfléchir finalement »
RE	(b) « avec les deux collègues [...] je me souviens que je me suis dit après bah ! euh c'est quoi le lien ? [...] en relisant hier je me suis dit mais c'est vraiment euh des généralités »	(e) « une réflexion en commun avec Christelle et Nathalie » « pas tout à fait d'accord » « on a eu quand même des avis convergents sur les consignes » (f) « je trouvais sympa de pouvoir parler avec les collègues des consignes parce qu'on le fait jamais » (g) « c'était bien de d'arriver à à :: d'élaborer ENSEMBLE des ::une carte heuristique qui représente ce que [...] c'est la consigne »	
JB	(c) « c'est un truc que je n'aime pas faire du tout parce que :: c'est pas mon mode de fonctionnement » (d) « ce que j'ai appris toutefois en faisant le journal de bord C'EST vraiment quelque chose sur la consigne »	(h) « ben j'ai pas suivi les consignes [...] j'ai pas expliqué :: comment je me sentais [...] parce que j'avais pas lu la feuille [...] je me suis dit faut faire un journal de bord »	
ENT	(e) « c'est beaucoup plus intéressant de faire ce qu'on vient de faire c'est-à-dire de d'OBSERVER sa pratique »	(i) « c'est sympa de me revoir comme ça [...] j'ai bien aimé [...] » (j) « je changerais pas grand-chose » (k) « je sais comment j'ai fait le cours [...] » (l) « pas trop de découvertes non finalement [...] parce que je me connais assez bien »	

Tableau 89 : Discours sur les apports et apports de la Démarche réflexive

Christelle investit l'ECLO, elle précise son vécu pour chaque étape de façon détaillée. Elle nous renseigne sur les étapes qui lui ont posé problème **(a)** et **(c)**. Nous apprenons qu'elle n'était pas à l'aise avec le JB. Cependant, c'est cette étape qui lui a permis une bascule réflexive **(d)** qui s'est

transformée en bascule vers le changement⁵⁹⁴. Par conséquent, l'ECLO a été le lieu d'une forte activité réflexive à travers laquelle Christelle a pu détailler l'impact qu'a eu la Démarche réflexive chez elle (cf. tableau) et lors de laquelle elle a pu expliciter une nouvelle façon de donner ses consignes.

Ana ne revient pas sur chaque étape mais sur l'entièreté de la Démarche réflexive. C'est la raison pour laquelle ses propos, dans le tableau 89, ne sont pas divisés en fonction des étapes. L'enseignante exprime son besoin de poursuivre la recherche, elle explique qu'un nouvel échange avec ses collègues l'intéresserait et en expose les motifs en **(a)**, **(b)**, **(c)** et **(f)**. Nous remarquons que dans ses propos, Ana nomme les effets de la Démarche réflexive (éléments surlignés dans le texte) et met en avant la fonction transformatrice de celle-ci. Il s'agit du champ lexical du changement : évoluer **(a)** et changer **(c)**. Il en est de même en **(f)** « *comment elles perçoivent maintenant la consigne ?* ». Ana évoque ici qu'une nouvelle perception de la consigne est possible ; on pourrait entendre qu'elle-même en a une. Comme pour les exemples vus plus haut, l'adverbe « maintenant » souligne un avant et un après, un changement.

En ce qui concerne les éventuels apports de la Démarche réflexive pour elle : d'abord, Ana évoque des changements (sans les expliciter) en **(d)**, ensuite, relancée par la chercheuse (« d'accord, mais pour toi ? »), elle vient valider une évolution tout en étant assez succincte⁵⁹⁵ : **(g)** « *ça m'a fait évoluer [...] j'ai construit des TRUCS moi ça m'a fait évoluer [...] ça m'a fait réfléchir finalement* ». L'enseignante va alors exprimer un rapport réflexif passé au sujet des consignes :

Ana, ECLO : « depuis Zakhartchouk euh :: euh bein :: tu vois et le moment où + **j'avais BOSSÉ sur la consigne** euh finalement maintenant je me rends compte que ça a vachement évolué aussi [...] et **j'ai vraiment envie de faire des consignes qui** qui euh :: (le ton baisse) qui fassent euh **qui fassent que les étudiants s'interrogent sur la consigne que j'ai fabriquée** + tu vois, **plutôt que des consignes parfaites qui ne sont de toutes façons pas parfaites !** hein ».

Ana avait déjà fait référence à Zakhartchouk lors du questionnaire⁵⁹⁶ et de l'EAC⁵⁹⁷. Elle y évoquait avoir eu une époque dans sa carrière lors de laquelle elle avait eu à réfléchir aux consignes.

⁵⁹⁴ Les informations précises sur les changements chez Christelle font l'objet du point 4, *Les changements : une nouvelle activité prescriptive*.

⁵⁹⁵ Nous restons vigilante sur les propos tenus par l'enseignante, ses déclarations peuvent en effet relever du cadre de l'entretien et de la relation à la chercheuse ; nous devons composer avec ses paramètres.

⁵⁹⁶ Lors de la question 9 : « je crois que c'est Zakhartchouk qui avait travaillé sur la consigne. Il faut que ce soit un apprentissage comme un autre avec lectures de consignes et aide à la lecture pour peu à peu acquérir plus d'autonomie ».

⁵⁹⁷ Lors de l'extrait 14 : « Alors qu'elle est essentielle +++ parce que si tu comprends pas la consigne, tu peux rien faire ++ Donc euh:: d'où l'intérêt d'un sujet qui est qui est passionnant, un sujet de recherche passionnant ! Pourtant il y a longtemps, c'était qui, Zakhartchouk ? qui avait travaillé sur [...] la consigne parce que je me rappelle, j'avais apporté le texte euh :: j'avais apporté le texte quand j'avais encore [NOM GROUPE DE MAITRISE] à l'époque sur la consigne, tu vois ? On avait travaillé sur le texte, mais euh :: on ne trouve pas beaucoup de :: d'écrits sur la consigne enfin pas :: bon maintenant je sais pas mais :: mais euh quand quand moi je travaillais la consigne on en n'en trouvait pas beaucoup ».

En ce qui concerne **Nathalie**, l'enseignante explique qu'elle a également déjà réalisé, pour différentes raisons professionnelles, un travail sur les consignes :

- Le cas de la conception de manuels **(b)** :

« [...] quand j'avais écrit les manuels de français on se posait sans arrêt les questions sur les consignes, il fallait formuler [...] fallait avoir la même consigne de manière à ce que l'étudiant comprenne ce qu'on voulait [...] » ;

- Le cas de la formation de formateurs **(c)** :

« [...] je m'étais intéressée aux consignes dans le cadre de mes formations à des enseignants parce que :: il faut qu'il y ait une relation entre la consigne et l'objectif pour que l'étudiant comprenne [...] donc je m'étais posée pas mal de questions sur ça [...] ».

Cette connaissance revendiquée et explicitée de son savoir-faire en matière de consignes, parsème ses dires dans l'ECLO. Il est intéressant de voir que, lorsque la chercheuse réoriente le discours de l'enseignante sur la question initiale (quels apports de la Démarche réflexive et plus précisément quels effets de l'EAC sur le fait d'éventuellement d'avoir fait des découvertes sur sa pratique prescriptive en s'observant), Nathalie va répondre : **(k)** « non parce que je sais comment j'ai fait le cours euh j'avais préparé le cours avant [...] je savais ce que je voulais », **(l)** « non :: pas trop de découvertes non finalement ». Les propos de l'enseignante nous renseignent sur son agir planifié et sur un agir qui semble répondre à ses attentes.

Au vu de ces éléments, nous posons le constat suivant :

- Ana et Nathalie ont déjà un bagage réflexif sur la consigne. D'une certaine manière, elles se présentent comme *expérimentées*. Cela peut expliquer les apports plus généraux qu'elles exposent au sujet de la Démarche réflexive ainsi que les changements plus globaux que pour le cas de Christelle ;
- Christelle semble avoir trouvé dans la Démarche réflexive l'occasion d'un fort questionnement, d'un nouveau regard sur la place de la consigne et d'un intérêt à sa participation à la recherche⁵⁹⁸. Cela expliquerait que des changements opérés trouvent plus logiquement leur place dans sa pratique et dans ses discours lors de l'ECLO.

3.2. Prise du discours en *je* : liens avec le changement ?

Généralement, dans les EAC, la prise en charge énonciative des participants se retrouve souvent éclatée : entre la première personne du singulier (le moi énonciatif), le « on » ou le « nous » qui peuvent recouvrir le métier (les enseignants), la doxa pédagogique ou encore la personne elle-même et le chercheur (lorsqu'ils partagent le métier)⁵⁹⁹.

⁵⁹⁸ Cela rejoint la posture analysante dont nous avons traité dans le chapitre 12.

⁵⁹⁹ La première personne du pluriel pouvant indiquer une plus forte implication et le pronom « on » pouvant signaler une certaine distanciation ou généralisation.

Nous constatons que l'ECLO, axé sur un retour réflexif sur la Démarche réflexive, a permis de favoriser et de mettre au cœur des discours, un sujet en « je » assumé et subjectif. La matière à discussion porte effectivement sur le vécu propre aux participantes questionnées. Nous avons constaté dans les discours en ECLO une prise en charge énonciative distincte : Christelle propose un discours où le « je » est omniprésent (pour raconter son vécu, pour questionner, pour dire ce qui a changé, pour donner des précisions, etc.), Ana et Nathalie combinent des discours en « je » et des discours plus généralisants (sur la doxa didactique, sur des aspects communs à la consigne, etc.).

Chez Christelle, nous notons une prise en charge du discours à la première personne du singulier sur tout l'ECLO : cet axe discursif (en « je ») soutient l'ancrage dans le vécu et la réflexion réalisés par l'enseignante qui énonce. Cette prise en charge peut également être considérée comme un indice révélateur de ses actions entreprises. Christelle investit fortement l'ECLO, elle continue le labeur réflexif entamé tout au long des étapes de la Démarche réflexive.

Au vu des éléments traités dans le point précédent, il serait possible de considérer que la prise en charge énonciative plus forte chez Christelle peut être associée au principe selon lequel la recherche de sens de cette enseignante – présente tout au long de la Démarche réflexive et d'autant plus présente à partir du JB – imprègne en « je » l'ECLO. Nous voyons progressivement comment se dessinent deux profils d'appropriation de la Démarche réflexive :

- celui de Christelle : qui est à la recherche de sens et a des besoins de réponses face aux difficultés repérées ;
- celui d'Ana et Nathalie : qui sont, elles, plus dans une démarche de recul et d'observation sans nécessairement investir la Démarche réflexive d'une mission de résolution de problèmes.

Il nous semble, que c'est en tenant compte de ces deux profils que les prises en charge énonciative distinctes dans l'ECLO se comprennent mieux : elles deviennent en quelque sorte des traces signifiantes d'une part de leur type de relation à la Démarche réflexive et d'autre part de leur passif relatif aux consignes (réflexions déjà menées).

4. Les changements : une nouvelle activité prescriptive

« Par abstraction et généralisation, le changement désigne aussi le **passage d'un état à un autre**. Cela conduit à cette définition simple du changement psychologique ou social : un changement, c'est le passage d'un état x, défini à un temps t, vers un état x1 à un temps t1 , où x et x1 peuvent représenter un être humain ou un milieu social qui, après « changement », devient à la fois autre chose et le même » (Rhéaume, 2002 : 65).

Nous avons vu dans le chapitre 13 la manière dont se construisent les discours prospectifs des enseignantes où elles énoncent différentes potentialités d'agir prescriptif (penser autrement la préparation de consignes, présenter différemment les consignes aux apprenants, etc.).

Pour ce qui est des transformations effectives et explicitées, nous rencontrons chez Christelle des repères sur un agir prescriptif évolutif. Nous parlons ici **d'évolution** pour mettre en avant qu'il s'agit d'un processus qui s'est construit progressivement et qui a permis à l'enseignante de répondre à des interrogations et à une volonté de changement.

Nous avons vu jusqu'ici les indices discursifs qui soutiennent les changements. Nous nous intéressons maintenant aux indices des contenus : ceux qui identifient, exposent et explicitent les changements.

4.1. Explications sur le processus de changement : ancrages dans la Démarche réflexive

Nous allons voir ci-dessous la manière dont Christelle livre à l'analyste ce qui a changé dans sa pratique prescriptive. Les éléments qu'elle fournit semblent prendre la forme d'un puzzle sans qu'il y ait en principe de visibilité claire sur les nouveaux agencements de sa pratique. À titre d'exemple, ses premières formulations restent vagues « *ça m'a fait réfléchir* » (en référence aux étapes de la démarche, ici pour le cas du questionnaire) ou encore « *j'ai PU m'interroger* » (allusion au journal de bord).

L'étude de son discours nous permet de dégager ce qui a véhiculé sa démarche d'investigation et en quoi cela a débouché (en une nouvelle stratégie prescriptive). Nous avons dégagé les **indices déclencheurs de sa réflexion** (cf. tableau 90) qui nous permettent de situer sa démarche d'investigation et de souligner les difficultés auxquelles elle a souhaité apporter une réponse. Par ailleurs, nous avons reconstitué (en fonction des traces de son discours) la **nouvelle stratégie** (cf. tableau 92), et les **avantages** que l'enseignante en retire.

a) Les indices déclencheurs

Extrait	Indices déclencheurs
Extrait ECLO	ce que j'ai appris toutefois en faisant euh ::: le journal de bord C'EST vraiment quelque chose sur la CONSIGNE c'est-à-dire que je :: j'ai PU m'interroger et même si j'avais pas envie de le faire euh (rires) je l'ai fait ! et LÀ après, je me suis dit mais effectivement euh c'est normal ! c'est normal que ça n'ait pas fonctionné cet exercice puisqu'il y a eu un exercice où j'ai pas obtenu toutes les réponses que je voulais mais (rires) avec une consigne pareille (rires) ça pouvait PAS marcher

Tableau 90 : Indices déclencheurs de la réflexion

Ces propos contiennent des traces de la manière dont l'enseignante s'engage dans un processus de réflexion. Nous repérons des indices de l'ancrage de celui-ci : le journal de bord.

Un retour dans le journal de bord est nécessaire pour recontextualiser ces propos. Il s'avère que Christelle propose pour la première semaine de cours commentés dans le journal de bord un bref bilan des trois séances⁶⁰⁰ : « *si je réfléchis à ces trois consignes, deux d'entre elles n'ont pas abouti à ce que j'attendais parce que je n'avais pas été assez précise*⁶⁰¹ » (cf. journal de bord Christelle, tome 2, annexe 7). Christelle expose ce qui, selon elle, a posé problème : « *[ils] n'avaient pas donné la réponse attendue à plusieurs questions ... j'ai alors compris que la consigne n'était pas assez détaillée* ». Ces raisons repérées sont réitérées lorsque, plus loin dans le bilan spontané, elle écrit « *ma consigne n'était pas assez détaillée* ». Ces quelques éléments montrent ce sur quoi porte sa préoccupation. Avant de poursuivre, il est nécessaire de préciser que les consignes qu'elle a données et qui lui semblent « *peu détaillées* » sont des consignes qu'elle a fournies à l'oral (nous verrons plus loin que cette information est importante car elle impacte le nouveau regard sur son acte de transmission de consignes).

Si nous revenons à l'extrait du tableau 90, nous observons que les propos portent sur les éléments que nous venons de clarifier (« *je me suis dit mais effectivement euh c'est normal ! c'est normal que ça n'ait pas fonctionné cet exercice* »).

Cet extrait nous permet de relever deux traces **d'indices-déclencheurs** : « *j'ai appris toutefois en faisant euh ::: le journal de bord* », « *j'ai PU m'interroger* », « *et là après je me suis dit* ». Se retrouvent ici : l'énonciation du levier de la transformation (le journal de bord) et des indices d'une prise de conscience (« *c'est normal que ça n'ait pas fonctionné* ») qui sont en principe le résultat de la réalisation du journal de bord.

⁶⁰⁰ Ce bilan est fait de façon spontanée par l'enseignante, il ne lui est nullement demandé de le faire dans les consignes données. Ce bilan spontané montre une prise en main de la démarche réflexive : pour elle, pour ce qu'elle expérimente, pour mener son travail réflexif.

⁶⁰¹ Ici, le problème repéré est un écart entre ce qui était attendu par l'enseignante et ce qu'ont réellement réalisé les apprenants (en l'occurrence, lors d'un exercice de compréhension orale, ils n'ont pas utilisé leurs propres mots pour justifier les réponses fournies ; cependant comme il y avait un autre exercice de *vrai ou faux* où il s'agissait de justifier en reprenant les mots de l'audio, la confusion s'est probablement installée chez les apprenants).

Il est intéressant de souligner la manière dont Christelle investit le journal de bord. Elle déclare qu'elle n'avait pas envie de le réaliser (dans l'ECLo elle déclare « *c'est un truc que je n'aime pas faire du tout parce que:: c'est pas mon mode de fonctionnement* »). Nous avons ici une illustration de ce que la démarche réflexive peut provoquer chez les participantes. Comme nous l'avons vu en partie II, les activités qui balisent notre protocole sont de nature à être contraignantes par leur format (plus ou moins imposé) et du fait de l'objet de réflexion (proposé). Si nous suivons Clot⁶⁰², « les contraintes de réalisation deviennent alors des **ressources pour le développement du réel au-delà du réalisé**⁶⁰³ » (2011 : 26). Malgré ce caractère contraignant, la réalisation des activités issues de la démarche réflexive, peut permettre de engendrer de nouvelles façons de faire, véhiculées par cette réflexion *pour* l'action.

b) La réflexion pour l'action

Extraits	Indices de réflexion pour l'action
Extrait 3	J'AI FAIT un travail depuis SUR ++ la formulation de ma consigne c'est-à-dire que je fais attention maintenant quand je POSE une question euh :: ++ je suis hum :: ++ ce/c'est pas plus de détails mais euh :: je donne ! des éléments [...]
Extrait 4	LÀ j'ai travaillé là-dessus pour voir si ça changeait quelque chose et effectivement oui

Tableau 91 : Réflexion pour l'action

Ces deux extraits contiennent des indices de processus réflexifs réalisés par Christelle. Ainsi, un thème sur lequel elle a réfléchi pour essayer de trouver plus d'équilibre dans sa pratique et pour favoriser l'atteinte des objectifs par les apprenants est, selon la modélisation de l'agir prescriptif proposé plus haut, celui de la transmission de la consigne. Plus concrètement, son attention porte sur la formulation de la consigne.

Deux éléments sont à souligner : d'une part, la volonté qui se dégage des propos de l'enseignante (« faire » un travail, « travailler ») qui illustre un désir d'ajustement de sa pratique. D'autre part, le dépassement de l'activité réflexive vers une mise en œuvre des remédiations. C'est dans cette phase que nous retrouvons le mouvement entre composante active et passive de la Démarche comme expérience⁶⁰⁴. En creux, nous repérons chez Christelle, la recherche d'un agir prescriptif qui favoriserait la compréhension des consignes par les apprenants mais surtout, comme nous allons le voir, de la partie de l'enveloppe langagière qui porte sur les modalités de travail.

⁶⁰² L'auteur se réfère aux EAC croisés (mais cela s'applique également dans notre cas, pour les entretiens que nous menons) et il met en avant les avantages des dispositifs en termes de développement : « C'est le ressort principal des dispositifs d'autoconfrontation croisée [qui] cherchent à dénaturer les points de vue sur l'activité en transformant la surface des actions vécues en ressource pour donner du volume à l'activité de chacun ; en jouant sur la géographie de l'action pour donner une histoire à l'activité. Les contraintes de réalisation deviennent alors des ressources pour le développement du réel au-delà du réalisé » (Clot, 2011 : 26)

⁶⁰³ Nous soulignons.

⁶⁰⁴ Telle que nous l'avons défini plus haut, en point 1.2.

4.2. Précisions sur le changement opéré

Concrètement, en quoi et comment Christelle a-t-elle apporté une solution aux lacunes qu'elle a observées et auxquelles elle souhaite remédier ? Pour répondre à cette question, nous présentons les propos de Christelle et nous détaillons ensuite les constituants de son nouvel agir en termes d'efficacité.

Extraits	Verbalisation ECLO – Christelle
Extr. 3	[...] J'AI FAIT un travail depuis SUR ++ la formulation de ma consigne c'est-à-dire que je fais attention maintenant quand je POSE une question euh :: ++ je suis hum :: ++ ce/c'est pas plus de détails mais euh :: je donne ! des éléments, c'est-à-dire, ça va être euh :: systématiquement maintenant je présente compréhension globale ++ euh compréhension détaillée, j'explique comment ils doivent travailler le document est-ce que c'est en binôme, est-ce que c'est seul, s'ils doivent comparer après avec les autres etc., ça je L'ÉCRIS alors qu'en fait je suis en cours avec eux mais euh :: E : est-ce que ça devient une habitude, ce sont des résultats ou :: C : euh OUI en fait OUI c'est :: je :: maintenant ! je les + LANCE dans le document, je leur montre où est le document et je leur dis/donc j'ai une fiche en fait pour le cours « quand vous aurez terminé, je vous donnerai autre chose à faire, vous comparez avec euh/et je dis tout le reste est dedans et maintenant je les lâche ! et je les LAISSE avec le document sur lequel il y a les consignes et :: ils se débrouillent avec ça donc euh :: E : et avant ? la différence c'était qu'avant :: C : je donnais à l'oral E : d'accord C : il n'y avait pas le support là ils ont euh :: ils n'ont pas de photocopies hein c'est dans :: dans MOODLE euh :: ils ont le document et euh :: AVANT je leur expliquai ben d'abord on va faire ça ! et ensuite on va faire ça ! et ensuite on va faire ça/ LÀ toutes les étapes, ils les ont sur le document donc c'est vraiment et donc c'est vraiment pas + l'objet c'est pas :: LA compréhension du document C'EST +++ le déroulé en fait du cours, tu vois, c'est pas euh :: E : ouais C : c'est pas des questions SUR sss sur/ils ne peuvent pas avoir des problèmes de vocabulaire là E : hum hum
Extr. 4	E : puisque :: c'est c'est des consignes vraiment sur + COMMENT on va procéder (ton ferme, sûr) euh :: donc euh LÀ j'ai travaillé là-dessus pour voir effectivement si ça changeait quelque chose et OUI parce que là ils peuvent être autonomes c'est-à-dire que :: après ils sont autonomes ++ sur euh :: je trouve ça intéressant ++ déstabilisant ! je te l'ai dit euh mais ça vaut le coup de le faire je t'en veux pas (rires) maintenant j'ai d'autres :: je peux ? ED : oui !

Tableau 92 : Changements dans l'agir prescriptif de Christelle

Au fur et à mesure du discours de Christelle se développent le **contexte de son action** (la transmission de consignes en laboratoire), le **type d'activités** sur lequel elle porte (les exercices de compréhension orale), les modifications qu'elle a effectuées et les **avantages** de celles-ci.

Nous avons vu plus haut⁶⁰⁵ l'intérêt du repérage d'indices discursifs tels que les adverbes avant et maintenant. Ils permettent de pointer les changements. Dans le premier extrait du tableau 88, les occurrences « maintenant » suivi du pronom personnel « je » nous permettent de prélever les explicitations des nouvelles dispositions prises par l'enseignante. Celles-ci portent sur :

⁶⁰⁵ Dans le point 2.2. (du présent chapitre) intitulé *Repère : « avant et maintenant »*.

A) Formulation de la consigne	B) Contenus	C) Prise en charge du travail
• focus attentionnel • consigne écrite	• plus de détails • information sur les modalités de travail (consignes organisationnelles)	• les apprenants s'approprient les consignes • l'enseignante se met en retrait

Christelle accorde à présent une forte importance à la formulation des consignes. Ce focus attentionnel englobe un travail préalable sur la conception de la consigne lors duquel l'enseignante organise, sur un support écrit, les activités et leur déroulement. Nous constatons que, pour l'enseignante, il s'agit du résultat de sa réflexion et d'une évolution (cf. extraits dans le tableau 92 où *maintenant* est utilisé, l'adverbe est souligné et en caractère gras).

Nous avons accès aux éléments qui, selon l'enseignante, structurent cet agir prescriptif mieux ajusté. Ce qui est à souligner est la typologie de consigne : elle donnait « avant » des informations organisationnelles à l'oral. Ce sont les écarts observés (le fait que les apprenants ne réalisent pas les activités comme elle le souhaite) qui ont été le déclencheur de cette nouvelle décision pratique. Changer de typologie de consignes et donner plus de détails nécessaires à la réalisation des activités (sur le « *COMMENT on va procéder* » extrait 4, tableau 92) présente l'avantage de mieux guider les apprenants.

La condensation de ces informations sur un même document favorise également la prise en charge du travail par les apprenants (« *LÀ toutes les étapes, ils les ont sur le document* »). Cette autonomisation est soulignée par Christelle (« *je les lâche* », « *ils se débrouillent* »). Au demeurant, son rôle professoral en est également impacté ; un agir professoral qui favorise l'autonomie des apprenants est un agir où l'enseignant active plus sa facette de guide qui sait se mettre en retrait une fois les consignes données (c'est le cas qu'elle expose au sujet de sa transmission des consignes organisationnelles). Cette facette semble se profiler comme une nouvelle façon de faire pour Christelle. La façon dont elle en parle est pour le moins révélatrice (extrait 4 du tableau 92). Elle relève l'effet d'autonomisation de ce nouvel agir prescriptif, elle ajoute que cela est « *intéressant* » et elle finit par ajouter « *c'est déstabilisant* ». Cette dernière expression contient la marque d'un certain bousclement. Elle est à mettre en relation avec la remarque « *ça je L'ÉCRIS alors qu'en fait je suis en cours avec eux* ». Un certain tiraillement se dégage de cette remarque : il semblerait que son rôle d'enseignante se trouve convoqué ici, le passage par l'écrit (pour donner des consignes organisationnelles) viendrait-il à l'encontre du genre professionnel ? Si le professeur est présent, ne lui reviendrait-il pas de donner ce type d'informations ? Une partie de son rôle d'enseignante se redéfinit en effet dans cette partie de l'ECLO.

Le discours de Christelle nous informe qu'il a eu réflexion sur son activité prescriptive, réflexion qui l'a amenée à intégrer une nouvelle façon de faire qui apparaît comme une nouvelle donne de son répertoire didactique. Nous pouvons considérer qu'il y a eu une « intention stratégique » (Cicurel, 2011a : 149) chez l'enseignante (pour trouver une solution) et que, à la suite d'une réflexion et des choix entre plusieurs façons de faire, cet agir peut à présent être considéré comme un « moyen plus planifié » (*ibid.* : 153) et ajusté : la planification de consignes écrites, leur distribution aux apprenants et son retrait de la scène pédagogique se dessinent comme de nouvelles stratégies d'enseignement.

Outre ces constats, nous retrouvons dans les tiraillements que nous venons de traiter (« intéressant », « déstabilisant ») un des paradoxes classiques des enseignants. Ils déclarent souvent se mettre en retrait, favoriser la prise de parole des apprenants, etc. Cependant dans la réalité de la classe, dans le mouvement interactif et interlocutif de cet espace en mouvement constant, il leur est souvent facile de tomber dans le piège d'une trop forte prise de parole.

4.3. Impact des changements : un pouvoir d'agir augmenté

Nous avons observé, dans l'étude du changement chez Christelle, des traces d'une construction pensée et élaborée par l'enseignante. Pastré expose que :

« C'est pour rester fidèle à ce qu'il est profondément qu'un humain choisit de changer de posture ou d'engagement. Mais cette dimension de l'identité profonde n'est pas immédiatement connue du sujet. Elle ne se manifeste que progressivement à mesure que joue la réflexivité rétrospective » (2012 : 4).

Nous retrouvons cette dimension constructive dans le changement opéré chez Christelle ; cette dimension est soutenue par les différents strates de réflexivité rétrospective mais également prospective. Christelle a (re)construit du sens et a ajouté une nouvelle façon de prescrire qui semble lui correspondre ; son pouvoir d'agir en serait augmenté. Cette cohérence rejoint les propos de Clot sur le lien entre **sens et efficience** que nous reprenons à notre compte : « l'activité du sujet se voit amputée de son pouvoir d'agir quand les buts de l'action en train de se faire sont déliés de ce qui compte réellement pour lui et que d'autres buts valables, réduits au silence, sont laissés en jachère. Elle est alors vidée de son sens » (2011 : 29). Le dépassement des écarts et le fait de conférer ou trouver du sens (par d'autres actions) s'inscrit ainsi dans un cheminement qui suppose la recherche de nouvelles possibilités ce qui participe alors au « renouvellement du sens de l'action » (*ibid.* : 30) réalisable par « l'effet de re-mobilisation⁶⁰⁶ » (*ibid.*). Le travail réflexif et constructif de Christelle l'a en effet menée à :

⁶⁰⁶ Qui est possible et peut se traduire par « la reconnaissance d'autre chose qui serait réalisable au travers et au-delà de ce qui vient de se réaliser, [par] l'identification de possibilités insoupçonnées [par] l'émergence de préoccupations nouvelles du sujet, grâce au recul de son **horizon subjectif** » (Clot, 2011 : 30). C'est donc la transformation qui fonde et

- reconsidérer sa pratique de formulation et de transmission de consignes ;
- réfléchir et choisir une façon de faire ;
- tester et valider son choix.

Nous considérons que cet « allongement [...] du rayon d'action » (Clot, 2011 : 30), possible grâce au sens et à la cohérence trouvée par l'enseignante, peut, de surcroît, avoir une fonction énergisante et libératrice. En effet, Christelle dispose d'une nouvelle façon de faire qui contribue à l'économie des moyens (elle peut la réinvestir à son gré), ce qui participe au « développement du pouvoir d'agir » (*ibid.*) qui :

« rend d'autres buts effectivement réalisables et à moindre coût, confirmant que **l'efficacité**⁶⁰⁷ dynamique du bien faire ne consiste pas à réaliser l'illusoire adéquation entre la fin et les moyens ; ni même à réussir seulement ce qui a été prévu. Elle consiste aussi à **pouvoir imaginer autre chose** avec les moyens rendus possibles. C'est pourquoi, s'économiser, pour le travailleur peut apparaître comme une condition du rayonnement de son activité » (*ibid.* : 31-32).

Trouver une nouvelle façon de faire qui s'avère optimale peut faciliter le travail du praticien, en l'allégeant. Cependant, même lorsqu'une réponse est trouvée par celui-ci, elle n'a pas en soi de caractère définitif, car l'expérience (telle que nous l'avons définie plus haut) ne cesse d'alimenter le répertoire didactique⁶⁰⁸. La recherche de sens sous-tend cette dynamique car, comme le souligne Pastré : « [...] ce qui est important est que le sens d'un évènement se construit dans la durée ; il n'est pas immédiat, il est le résultat d'un travail d'interprétation qui dure et s'approfondit » (2012 : 4). Christelle a disposé de temps pour mener son travail de reconstruction lié à sa stratégie prescriptive (le temps de la Démarche réflexive, le temps du journal de bord qui a été le moteur de sa recherche). Le changement manifesté par Christelle répond au moment de la recherche à ses besoins mais il pourra être source d'évolution dans le devenir de son métier.

soutient l'émergence de nouvelles façons de faire et ce faisant elle permet « un allongement possible du rayon d'action [et donc] des liaisons nouvelles » (*ibid.*)

⁶⁰⁷ Nous soulignons.

⁶⁰⁸ Par ailleurs, une nouvelle façon de faire peut être efficace pendant une durée limitée, en fonction du contexte, etc. Elle n'est pas immuable : elle peut être (re)modifiée ou encore abandonnée.

Synthèse du chapitre 14

De la réflexion pour l'action au changement de l'action, une dynamique

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée aux traces de **changements** dans les discours réflexifs des enseignantes. Nous avons d'abord souligné la présence des repères discursifs qui traduisent des transformations. Ces repères nous ont permis de constater **un avant et un après** la réalisation de la Démarche réflexive. Ainsi, les enseignantes déclarent que la démarche entreprise leur a permis de mener un travail réflexif sur la consigne : se poser de nouvelles questions sur les consignes, vouloir construire autrement leurs consignes ou encore faire davantage attention à leur activité prescriptive dans leur pratique post-démarche.

Ensuite, une analyse plus détaillée des discours nous a permis de mettre au jour une transformation chez Christelle. Nous avons vu que cette transformation, verbalisée et explicitée par l'enseignante, s'inscrit dans un rapport étroit à la Démarche réflexive. Ses déclarations témoignent d'un rapport aux consignes qui n'est plus le même qu'au début de la présente recherche. Nous avons vu comment Christelle est en mesure d'identifier l'étape de la démarche qui a été **le déclencheur de changements** (le JB). Les analyses ont fait ressortir un travail réflexif pour répondre à un « désir didactique » (Cicurel, 2011, 2019) qui consistait pour l'enseignante à s'assurer d'une meilleure compréhension des consignes de la part des apprenants. Dans son cas, la Démarche réflexive a eu un rôle (trans)formateur qui s'actualise dans la posture même de *praticienne réflexive* dont Christelle fait preuve. Cette posture s'inscrit dans la lignée de Schön (1983) et répond à la définition proposée par Lafortune et Deaudelin, « la personne se montre capable, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et, d'autre part, de créer et d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants [...] afin de rendre sa pratique plus efficace » (cités par Vacher, 2015a : 21).

Nous avons par ailleurs observé des différences dans la manière dont les enseignantes investissent la Démarche réflexive. Nous avons considéré que cela peut être en lien avec le « répertoire didactique » (Cicurel, 2002 ; Cadet, 2004, Bigot *et al.*, 2004 ; Cadet et Causa, 2005) des enseignantes. Ana et Nathalie déclarent avoir d'une certaine expertise liée aux consignes ; dans leur répertoire didactique, elles disposent d'événements professionnels qui les ont déjà amenées à réfléchir aux consignes, préalablement à la Démarche réflexive.

Les différentes transformations exprimées mettent sur le devant de la scène l'intérêt de la réflexion **pour** l'action : nous la considérons complémentaire de la réflexion *dans* et *sur* l'action (dont nous avons traité en partie I). La réflexion **pour** l'action se définit par la recherche de solutions ou de nouvelles façons de faire. Elle met en place une dynamique qui peut être articulée

autour d'un questionnement, une problématisation, une conceptualisation et une nécessaire reconceptualisation ; cette dernière trouvant validation dans l'expérience. Nous considérons que cette réflexion pour l'action est accompagnée d'un attribut essentiel : **le sens** que les enseignantes donnent à leur réflexion. Les propos de Pastré nous permettent de mettre en relief ces liens :

« [...] un évènement ne trouve son sens que lorsqu'il est intégré à d'autres évènements et cette **reconfiguration**⁶⁰⁹ subtile qui donne finalement la couleur de notre vie. On pourrait dire qu'il y a une **réflexion à courte vue**, qui nous permet d'apprendre des situations, en opérant des genèses conceptuelles ; et une **réflexivité de longue distance** qui permet de **construire le sens** de sa vie, **par déplacements et approfondissements successifs** [...] Il est important de ne pas oublier l'un ou l'autre de ces deux processus ; il est essentiel de pouvoir les articuler : le premier s'inscrit bien dans la conceptualisation **dans l'action**. Le second la déborde, car il est **question du sens et de sa construction**. Entre les deux, on peut trouver une transition quand la conscience réflexive reprend possession des affects » (2012 : 4)

Le chemin de la réflexion se construit à travers ces mouvements et c'est dans cet engrenage que nous situons la Démarche réflexive que nous proposons. Elle est conçue comme un instrument qui favorise les processus réflexifs et ceux de mise en sens de l'agir prescriptif. Nous émettons l'hypothèse qu'elle soutient la prise de conscience et accroît l'ouverture de nouvelles perspectives. Le chapitre 13 a été l'occasion de s'intéresser à différentes bascules réflexives (l'énonciation d'un agir potentiel) et le présent chapitre a été le lieu des changements inscrits dans l'effectuation de la démarche réflexive par les enseignantes, selon leurs dires. Les transformations énoncées par Christelle répondent et s'ajustent à ses principes et semblent participer à son confort professionnel.

Par ailleurs, nous avons pu constater que l'ECLO se présente comme une étape fertile de la Démarche réflexive, de par sa principale caractéristique : la métaréflexion⁶¹⁰. Cet espace final de retour sur la Démarche réflexive offre la possibilité aux enseignantes de faire le point et permet du point vue de notre recherche, de pouvoir disposer du vécu et des effets de la Démarche réflexive.

Pour finir, nous reprenons les propos de Vacher qui souligne le **caractère développemental** qui sous-tend toute démarche réflexive et dont nous avons tenté de rendre compte dans cette dernière partie de notre travail, à travers l'analyse des rétropections et prospections des enseignantes :

⁶⁰⁹ Nous soulignons.

⁶¹⁰ En effet, l'ECLO est une « phase méta » dans le sens d'une étape qui permet « d'ouvrir un espace favorisant un regard constructif sur la complexité de l'analyse produite » (Vacher, 2014 : 25).

« La pratique réflexive agit comme moyen d'acceptation du réel professionnel tout autant que comme moteur de la dynamique d'évolution de la "professionnalité" et finalement des pratiques professionnelles » (Vacher, 2015a : 99)

Les différents angles de vue posés sur la consigne – par le biais de la Démarche réflexive – offrent aux enseignantes *a minima* des constats et *a fortiori* des prises de conscience. Comme le signale Guillemette, « la prise de conscience mène à un plus grand pouvoir sur l'action, sur ce qui pousse à agir » (2016 : 4). Une démarche réflexive ne laisse pas les choses en l'état ; c'est le propre de l'expérience. Penser, interpréter, rechercher du sens, pouvoir agir et décider d'agir dans la même direction ou dans une nouvelle, telles sont les différentes possibilités de l'expérience (au sens deweynien) de vivre et d'expérimenter une pratique réflexive.

Conclusion

Pour comprendre l’agir prescriptif nous avons construit un protocole de recherche composé de plusieurs étapes : questionnaire, réunion-échange, journal de bord et entretiens. Cette démarche réflexive contribue à multiplier les angles d’approche de l’objet de recherche pour mieux le comprendre. Ces différents angles donnent lieu à des cadres discursifs où plusieurs voix se donnent « à voir » au travers de discours écrits individuels, de discours collectifs entre pairs, de discours entre la chercheuse et les enseignantes et de discours oraux individuels. Bucheton⁶¹¹ signale que :

« si on devait en quelques mots simples définir les conditions de félicité de développement professionnel en formation, il faudrait réaffirmer la force du rôle intégrateur et réflexif du langage. Le langage en formation est un pivot du développement conjoint d’une identité professionnelle, tout à la fois singulière (style) et collective » (2011 : 224).

Dans les différents espaces discursifs proposés, le métier se dit, se (co)construit, se montre et la circulation des savoirs sur l’agir prescriptif est progressivement mis en sens, rendu en partie intelligible. L’étude des données a permis de mettre au jour une partie du « savoir caché » (Schön, 1996 : 208) relatif à l’agir prescriptif et à des éléments du genre professionnel et des indices de style.

Du point de vue du genre, la « voix professionnelle collective » a fait ressortir les dimensions planificatrices et émergentes de l’agir prescriptif. La planification apparaît comme une étape où les enseignantes mènent une forte activité réflexive, il en ressort des foyers de préoccupations communs : le faire attendu et l’adaptation aux apprenants. Pour anticiper les facilités et difficultés des apprenants face à la consigne, les enseignantes s’interrogent sur les prérequis linguistiques et leur degré de familiarité avec le type d’activité. L’hétérogénéité culturelle du public constitue une difficulté avec laquelle les enseignantes doivent composer.

Pour ce qui est de la dimension émergente, les enseignantes se sont accordées sur les grandes étapes qui la constituent : transmission, réception et réajustement de la consigne. La mise en œuvre des consignes dans la classe passe par le biais d’une « captation attentionnelle » qui intervient dans les tous premiers instants, avant même que le contenu de la consigne soit transmis. Les constituants de cette captation par l’enseignant sont : un emplacement signifiant dans l’espace de la classe, une accroche discursive (mobilisant notamment les adverbes « alors »

⁶¹¹ Bucheton se réfère à la formation initiale, mais nous considérons que son propos s’applique également à des enseignants novices ou experts.

ou « maintenant ») et une prosodie qui se traduit par une intonation forte et un débit lent. Ces stratégies permettent ainsi aux apprenants de passer d'un évènement didactique à un autre. La captation attentionnelle consiste à mobiliser les sens de l'apprenant (la vue, l'ouïe) avant même de l'engager dans la construction du sens des discours (les informations sur l'action à effectuer). Nous avons caractérisé le discours de consignes comme étant « un discours de type monologal » qui consiste en une prise de parole a priori « sans structure d'échange » (Vion, 2000 : 123). Cependant, la dimension interactionnelle de la situation de communication conduit à des ajustements dont deux sont principalement soulignés par les enseignants : les ajustements liés à la reformulation de la consigne et ceux qui concernent les modalités de travail.

Par ailleurs, nous avons repéré, dans les observations de classe *in vivo*, une stratégie enseignante favorisant les ajustements, que nous avons nommée « parenthèse réflexive ». L'enseignant se distancie momentanément de l'action et peut analyser et ajuster son discours prescriptif.

Du point de vue du style, la triangulation des données a permis de mettre au jour des indices qui participent à définir des styles prescriptifs. Chez l'enseignante Nathalie, il est ressorti que le projet d'autonomisation des apprenants est un indice qui participe à la définition de son style prescriptif. Celui-ci se traduit par un certain retrait de la scène pédagogique par l'enseignante au profit de l'activité des apprenants. De plus, avoir en ligne de mire l'autonomisation des apprenants conduit à une forte activité planificatrice en amont des séances et le recours à des stratégies multimodales réfléchies et revendiquées par l'enseignante. À ce sujet, Nathalie applique un « schème d'action » (Piaget, 1973 ; Vergnaud, 1990) qui fait partie de « l'histoire interactionnelle » (Bigot, 2002) qu'elle partage avec ses groupes d'apprenants ; schème qui mobilise d'abord le registre visuel par l'affichage de la consigne et le registre auditif par l'oralisation de la consigne.

Pour le cas de l'enseignante Ana, il est ressorti de l'étude des données deux catégories de valeurs qui apparaissent comme centrales : la liberté et le bien-être des apprenants. L'agir prescriptif d'Ana se définit dans une recherche d'équilibre entre ces valeurs et le cadre contraignant qu'est la consigne elle-même. Il apparaît chez Ana ce que nous pouvons dénommer une « flexibilité prescriptive ». Celle-ci se manifeste par un certain lâcher-prise dans la conception et dans la transmission de consignes. Ce lâcher-prise se retrouve dans ses *discours de dédramatisation* qui explicitent son acceptation de l'incertain. Ana assume sa flexibilité prescriptive qui l'amène à fréquemment réajuster, reformuler ou modifier ses consignes. Une tension persiste tout de même chez l'enseignante : la liberté et le bien-être qu'elle recherche se heurtent au caractère injonctif des consignes.

En ce qui concerne l'enseignante Christelle, c'est à travers l'analyse des écarts entre ce qu'elle aurait souhaité faire et ce qu'elle se voit faire (en EAC) que nous avons pu mettre au jour un *désir*

prescriptif multimodal ainsi caractérisé : être disponible visuellement, être libre de contraintes matérielles et disposer de liberté corporelle. Christelle octroie donc à la dimension multimodale un caractère adjuvant et essentiel à une transmission de consignes efficiente. Cela rejoint les considérations de Cadet, Leclère et Tellier qui défendent l'intérêt de la prise en compte « de la corporéité de l'enseignant [...] lorsqu'on veut comprendre comment s'organise la transmission » (2017 : 213) ; dès lors les chercheuses proposent de parler d'une « compétence professionnelle multimodale » (*ibid.* : 217).

Notre recherche interroge par ailleurs les liens entre la démarche réflexive et un potentiel développement professionnel chez les enseignantes. Nous traitons de cette potentialité avec toute la prudence nécessaire. La (re)lecture que réalisent les enseignantes sur leur propre agir prescriptif met en circulation des descriptions, des évaluations, des critiques, des doutes, des représentations, des genèses professionnelles, etc. Nous pouvons considérer que des (ré)agencements de leur *répertoire didactique* ont lieu et que leur pratique réflexive peut avoir des effets transformatifs. La Démarche réflexive est une expérience où *pensée, interprétation* et *action* engagent les enseignantes et où se meut leur *moi professionnel*. Dès lors, en reprenant les mots de Vacher, nous considérons que la Démarche réflexive est un « processus de travail d'épistémologie professionnelle personnelle » (2015a : 23). Pour l'agir prescriptif des enseignantes, leur pratique réflexive longitudinale agit dans une certaine mesure comme une *actualisation* de leur bagage professionnel (comment elles pensent les consignes, sur quoi s'appuient leur conception des consignes, ce que sont leurs stratégies, lesquelles pourraient être améliorées, etc.). Rivière signale, au sujet des effets formatifs des dispositifs réflexifs de type EAC, que pour les « praticiens chevronnés » – à la différence des novices – l'intérêt est pour eux une « mise en visibilité » de leur activité en ce qu'ils n'ont pas « à apprendre le métier, mais à le voir autrement, à le faire évoluer peut-être » (2019 : 101) et elle ajoute que les « discours réflexifs peuvent être formatifs s'ils permettent de “désévidencer” la pratique, [...] de la voir sous un nouveau jour » (*ibid.*). Dans notre recherche, les enseignantes apportent un regard neuf sur leur pratique liée aux consignes.

L'étude des discours réflexifs produits en EAC a permis de relever différents mécanismes de prospection chez les enseignantes. D'abord des discours qui énoncent un agir à changer (sans propositions d'alternatives) ; ensuite, des prospectives accompagnées de propositions d'action ou de remédiations précises (autrement dit des propositions où un « agir ajusté » est explicité) ; enfin, des prospectives qui énoncent un agir à changer, qui exposent des propositions et s'accompagnent de l'expression d'une « volonté d'agir » (un « agir futur »).

Dans un deuxième temps, nous avons identifié des trames discursives à forte densité réflexive caractérisées par un travail de (re)conceptualisation de l'agir prescriptif et une mise en dialogue

avec des principes didactico-pédagogiques. Les enseignantes s'engagent effectivement dans une réflexion *pour l'action* au travers d'une « archéologie de l'agir » qui laisse apparaître un répertoire didactique en mouvement. Ces trames, qui alternent réflexion rétrospective et prospective, participent au pouvoir d'agir des enseignantes. Ainsi, nous considérons que disposer de nouvelles potentialités d'action est un tremplin pour le changement.

Enfin, nous nous sommes intéressée aux traces de changements dans l'agir prescriptif des enseignantes. L'étude des données longitudinales a permis de mettre au jour le cheminement du changement : d'abord, le déclencheur du changement (en l'occurrence l'étape de la Démarche réflexive qui a initié le processus de transformation), ensuite, la difficulté que tente de résoudre l'enseignante ; par ailleurs, la nouvelle stratégie mise en place et enfin, les avantages que l'enseignante en retire. Une enseignante a pu mettre en œuvre les remédiations au problème repéré et a ainsi pu proposer un retour réflexif sur le changement de pratique opérée.

Les analyses ont permis de caractériser l'agir prescriptif des enseignantes dans sa dimension planificatrice et dans sa dimension émergente. Notre recherche contribue, à son échelle, à combler le manque d'études souligné par Rivière au sujet du « rapport entre la planification des actions d'enseignement [...] et la formulation de consignes, [...] sur la manière dont les consignes sont ordinairement et effectivement transmises en classe, dans l'activité quotidienne » (Rivière, 2006 : 56). Par ailleurs, notre recherche contribue à explorer le « volet réflexif sur l'activité de prescription elle-même [...] par le biais de l'analyse des verbalisations des enseignants eux-mêmes sur leur propre activité » (*ibid.* : 469) en mettant au jour certaines des représentations, des préoccupations, des stratégies et des logiques qui sous-tendent l'activité de prescription des enseignantes participantes.

Quelques points de *vigilance*

Le premier point concerne une difficulté intrinsèque à la visée double de notre recherche : compréhensive et développementale. Cette visée nous a amenée à gérer trois niveaux d'analyse : l'analyse de l'agir prescriptif, l'analyse de la réflexivité enseignante sur l'agir prescriptif et l'analyse des processus réflexifs prospectifs orientés vers le développement de l'agir professoral. La gestion de ces trois niveaux a nécessité de notre part la recherche d'un équilibre permanent.

Le deuxième point porte sur la mise en texte des processus réflexifs observés. En effet, l'analyse des trames réflexives requiert la prise en compte de long discours réflexifs dans lesquels prend vie la « pensée en mouvement ». Dès lors, nous pensons que couper ou réduire ces discours pour les rendre accessibles au lecteur les ampute de leur authenticité (en les décontextualisant) et par là même de leur sens. Ainsi, nous avons dû faire le deuil de certains passages réflexifs des enseignantes.

Le troisième point porte sur la valeur du singulier. En effet, notre recherche interroge trois enseignantes de FLE, ce qui pose la question de la représentativité des résultats. Nous considérons que la prise en compte du singulier (un enseignant et sa pratique) participe à nourrir et construire le général (le métier enseignant). En outre, nous rejoignons Vermersch qui déclare qu'« aller vers le singulier c'est [...] une forme de modestie et de questionnement ouvert qui laisse une chance à la chose elle-même de se manifester dans sa propre nature » (2000 : 242). Notre recherche s'est inscrite dans cette valorisation légitime et pertinente du singulier.

Le dernier point concerne la Démarche réflexive. Nous souhaitons souligner l'importance de la logique qui sous-tend l'ensemble du dispositif. En effet, chaque étape est à considérer comme une facette opératoire de la démarche réflexive des enseignantes qui permet une capitalisation des savoirs sur l'agir prescriptif et une occasion de conceptualisation sur cet agir. Cette structuration permet de réaliser des entretiens en fin de protocole pour lesquels les enseignantes disposent d'un bagage réflexif et cela grâce aux trois premières étapes. En ce qui concerne les entretiens, notre recherche s'est appuyée sur l'EAC mais également sur deux types d'entretiens qui confèrent une valeur ajoutée à notre protocole. D'une part, l'entretien de co-explication a permis à la chercheuse de participer à la recherche de sens ; les regards croisés de la chercheuse et des enseignantes contribuent alors à enrichir et à nourrir le travail entrepris depuis le début de la Démarche réflexive. D'autre part, l'entretien semi-directif de clôture a donné l'occasion aux enseignantes de réaliser un bilan de la démarche pour partager ce qu'elles ont vécu ou pour apporter des critiques sur le protocole. En outre, cette dernière étape présente deux avantages : avoir accès aux effets de la Démarche réflexive sur l'agir prescriptif des enseignantes et aux éventuels indices de changements dans leur pratique. C'est précisément l'ECLO qui a permis la mise en discours des changements et de leur logique. Nous pensons que pour toute recherche qui propose un dispositif réflexif, un ECLO est une étape importante et fertile du fait de sa caractéristique principale : la métaréflexion.

Apports et perspectives de la recherche

L'intérêt de l'échange entre pairs

Notre recherche s'inscrit dans le courant des recherches sur l'agir professoral (Cicurel, 2011) dans lequel l'entretien d'autoconfrontation (Clot, 1999) est un outil de recherche régulièrement convoqué. Si l'EAC sollicite la parole de l'enseignant et facilite ainsi l'accès aux soubassements de son action (motifs, difficultés, intentions, émotions, etc.), la réunion-échange, telle que nous l'avons conçue dans la Démarche réflexive, a permis la circulation de « significations partagées » (Duchesne et Haegel, 2008 : 36) sur le métier révélant le genre professionnel, et cela sans que le chercheur n'intervienne si ce n'est pour introduire le thème (la passation de consignes). La

démarche réflexive complexe que nous avons mise en œuvre permet de comprendre les principes de l'action des enseignants en ne nous limitant pas, comme le recommande Saujat, à la prise en compte « la situation où se déroule l'action » mais en cherchant aussi ces principes « dans les prescriptions et dans l'activité d'interprétation et de redéfinition individuelle et collective à laquelle elles donnent lieu de la part des enseignants » (2011 : 256).

La réunion-échange favorise la production de discours réflexifs riches parce qu'elle offre un espace de liberté aux enseignantes et leur donne l'occasion d'échanger dans un cadre sécurisant sur des pratiques qui restent souvent confinées à la salle de cours ou cachées dans le répertoire didactique. La confrontation des points de vue dans l'échange peut donner lieu à une décentration ou à l'ouverture sur d'autres façons de faire. Ces différentes possibilités font de ces échanges entre pairs un moment de fécondité mutuelle.

Des pistes réflexives pour les enseignants

Notre travail offre des clés pédagogiques pour tout enseignant de FLE en poste ou en formation qui souhaite interroger son agir prescriptif. En ce qui concerne la planification, les questions guidantes proposés par Zakhartchouk (2016) exposées dans le chapitre 3 de la partie I, sont des ressources pour penser les consignes et la façon dont l'enseignant souhaite agir. Les trois questions que nous avons ajoutées – 1) *Vais-je avoir recours à l'alternance codique (selon le niveau des apprenants, l'activité en jeu, etc.)*, ? 2) *Le lexique de la consigne est-il adapté au niveau des apprenants ? Puis-je utiliser un autre terme pour faciliter l'accès au sens ?*, 3) *Les questions que je pose requièrent-elles des supposés culturels ? (type de tâche demandée, rôle de l'apprenant, etc.) ?* – permettent de s'adapter au contexte d'enseignement-apprentissage du FLE. Toutes ces questions en amont du cours ne sont que guidantes car même s'il y a préparation, l'enseignant doit s'ajuster au réel de l'interaction.

Pour travailler sur la dimension émergente de l'agir prescriptif en formation initiale, il nous semble que les notions suivantes peuvent être des entrées pour la réflexion : *la captation attentionnelle*, *les moments de silence*, *les parenthèses réflexives* et *les ajustements de consignes*. L'observation et le commentaire de films de cours issus de la recherche ou issus des stages de formation par le truchement de ces entrées serait une démarche instructive pour aiguïser le regard de professeurs sur la manière dont circulent et se (re)négocient les consignes dans la classe de langue.

Les questions et les notions peuvent être des pistes réflexives dans la formation initiale mais aussi dans le cadre de la recherche sur l'agir prescriptif ou encore sur l'agir professoral.

Des pistes de recherche

Plusieurs perspectives de recherche s'offrent à nous. L'origine de la première perspective est à situer dans une demande explicitée par les enseignantes qui ont participé à cette recherche. Les

trois enseignantes lors de l'ECLO émettent le désir d'ajouter une étape dans la Démarche réflexive : se réunir à nouveau pour échanger avec leurs collègues sur les impacts de la recherche, sur ce qu'elle leur a apporté et sur les modifications éventuelles qu'elles ont mises en place après avoir participé à la recherche. Cette étape supplémentaire serait notamment intéressante pour compléter le retour réflexif qui est fait dans l'étape finale de notre protocole mais aussi et surtout pour poursuivre notre étude sur les changements et donc sur le développement professionnel de ces enseignantes.

La deuxième perspective de recherche porte également sur le changement des pratiques. Il s'agirait de filmer les enseignantes pour observer et étudier leur activité de prescription afin de trianguler ces observations avec les potentialités d'agir énoncées ainsi qu'avec les changements déclarés dans la présente recherche. Cette prolongation permettrait par ailleurs de compléter notre travail de description et de compréhension du style prescriptif de chacune. En effet, dans notre thèse, nous avons décelé des tendances qui pourraient alors être confirmées ou précisées. Cela rejoint la mise en garde de Cicurel qui souligne que « pour établir le style d'un enseignant, il faudrait disposer de corpus assez longs et de séquences dans lesquelles un même enseignant fait face à des publics différents afin d'isoler ce qui revient comme pratique de transmission » (2011a : 166).

Le dernier prolongement nous motive tout particulièrement. Il s'agit de greffer à la réunion-échange une partie plutôt théorique consacrée à « un outillage conceptuel » sur la consigne. Nous posons l'hypothèse qu'un lexique commun partagé par les enseignantes pour parler de la prescription pourrait faciliter la production de leur discours réflexifs notamment dans le journal de bord et les entretiens de la Démarche réflexive. De ce fait, le travail d'analyse du chercheur en serait également plus fin. Toutefois, la mise en œuvre de cette proposition appelle certaines précautions et réflexions méthodologiques : comment choisir les notions et comment réaliser leur transposition dans ce moment qui se rapproche d'une étape de formation (aussi brève soit-elle) ? Comment concevoir et proposer le contrat de communication afin que l'outillage ne soit pas perçu comme un carcan mais bien comme un facilitateur de parole ? La question du rapport de place de la chercheuse et des enseignantes doit également être pensée ; l'introduction de discours académiques pourrait en effet mettre en péril la relation égalitaire et de co-construction qui est un des principes de notre protocole.

S'il y a neuf ans Bucheton déclarait que « le métier d'enseignant est peu "parlé" par les enseignants eux-mêmes, sans doute parce que difficile à dire, sans doute aussi parce que le huis clos de la classe n'ouvre que timidement sa porte » (2011 : 220), les études de cette dernière décennie qui convoquent la parole des enseignants participent à enrichir « l'archivage de pratiques » (Cicurel, 2016 : 26) des enseignants. Pour Cicurel « la pensée enseignante est une

pensée en mouvement, une pensée non figée, qui avance en se reprenant, et si la parole n'est pas la pensée, seule la parole permet de donner forme à cette pensée » (*ibid.* : 26). Nous espérons avoir montré l'intérêt d'une démarche réflexive où cette parole vit et s'échange, où elle se libère, où le métier se parle et se développe. Poursuivre les recherches sur l'agir professoral contribue à lever le voile sur « l'expertise [...] qui se cache derrière le silence de l'expert » (Vacher, 2015a : 11) et participe, selon les mots de Pace à ce que l'enseignant « devienne expert de [ses] expertises » (2020 : n.p.).

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1999). Éthique, communication et éducation, *Le français dans le monde, Recherches et applications*.
- Adam, J.-M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, 56, 54-79.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (2001a). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, 111/112, 7-38.
- Adam, J.-M. (2001b). Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire. *Langages*, 141, 10-27.
- Aguilar Rio, J.-I. (2011). L'étude de la cognition des enseignants de langue à travers l'auto-confrontation : problématique de recherche et précautions méthodologiques. Dans V. Bigot et L. Cadet (Eds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation (61-73)*. Paris : Riveneuve éditions.
- Aguilar Rio, J.-I. et Cicurel F. (ds.). (2014). Pensée enseignante et didactique des langues. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 56, 7-13.
- Alber, A. (2010). Voir le son : réflexions sur le traitement des entretiens enregistrés dans le logiciel Sonal. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 5. DOI : <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2482>
- Alin, C. (2010). *La geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant- professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (27-40)*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
DOI : <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2001.01.0027>
- Altet, M. (2008). Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maître-élèves observées dans un "débat scientifique" en cycle 3. Dans I. Vinatier et M. Altet (Eds.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante (47-56)*. Presses Universitaires de Rennes.
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherche et éducation*, 8, 12-23.
- Altet, M., Bru, M., Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan
- Altet, M., Desjardins, J., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches Qualitatives*, Hors Série, 5, 26-37.
- Andrieu, B. (2003). *Corps, peau, silences, dans l'enseignement*. Nancy : CRDP Lorraine.
- Arénilla, L. (1996). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas.

- Astier, P. (2003). Analyse du travail et pratique enseignante. *Cahiers pédagogiques*, 416. URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Analyse-du-travail-et-pratique-enseignante>
- Azoui, B. (2014). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement : une étude multimodale de l'agir professoral* (thèse de doctorat). Université de Montpellier 3.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Barbier, J.-M. (1996, 2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (2017). *Vocabulaire d'analyse des activités*. PUF.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Baude, O., Blanche-Benveniste, C., Calas, M.-F., Cappeau, P. Cordereix, P. et al. (2006). *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques*. Presses universitaires d'Orléans.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Beliard, A., Eideliman, J.-S. (2008). Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique. Dans A. Bensa et D. Fassin (Eds.), *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques (123-141)*. Paris : La Découverte.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France, *Éducation et didactique*, 7(1), 87-100.
DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Bibauw, S. et Dufays, J.-L. (2010). Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. *Repères pédagogiques, revue andragogique marocaine*, 1(2), 13-29.
- Bigot, V. (2002). *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère* (Thèse de doctorat). Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.
- Bigot, V. (2005). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction de savoirs. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 38, 42-53.
- Bigot, V. (2016). L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde. *Communiquer*, 18, 5-27.
- Bigot, V., Blondel, E., Cadet, L. et Causa, M. (2004). La construction du répertoire d'enseignement lors du passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant de FLE. *Marges Linguistiques*, M.L.M.S. Publisher.
- Bigot, V. et Cadet, L. (2011). Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? Dans V. Bigot et L. Cadet (Eds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation (11-29)*. Paris : Riveneuve éditions.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans P. Blanchet et P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures (9-20)*. Editions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Editions des archives contemporaines.
- Blondel, E. (1996). *La reformulation paraphrastique : une activité discursive privilégiée*. Les Carnets du Cediscor, (4), 47-59. DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.372>

- Bonnefond, J.-Y. et Clot, Y. (2016). Les affects et leur destin dans l'intervention. *Activités*, 13(2). DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.2895>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borges, C. et Malo, A. (2014). Jusqu'à quel point peut-on soutenir le développement des compétences dans les cours théoriques à l'université. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens, *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir (183-205)*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Borzeix, A. et Fraenkel, B. (Eds.). (2005). *Langage et travail. Communication, cognition, action*. CNRS Editions.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Etudes de communication*, 35, 47-60.
- Bouchard, R. (2005). Le « cours », un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà.... *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 64-74.
- Bouchard, R. et Rivière, V. (2011). Une compétence professionnelle de l'enseignant : gérer la simultanéité des interactions. *Actes du colloque international INRP « Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle » (16, 17 et 18 mars)*, Lyon, ENS.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, (94), 73-91. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>
- Bourron, Y., Chaduc, J.-P. et Chauvin, M. (1998). *L'image de soi par la vidéo. Pratique de l'autoscopie*. Paris : Top éditions.
- Bouvier, B. (2002). Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE. *Etudes de linguistique appliquée*, 126(2), 189-199.
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Presses universitaires de Rennes.
- Broonen, J. (2007). Le passé et l'avenir du concept de volition pour la psychologie de l'éducation et de la formation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 74(2), 3-17.
- Bruner, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion. *Tréma*, (20-21), 43-53. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.1380>
- Bucheton, D. (2011). Le pouvoir réflexif et intégrateur du langage en formation. Analyse longitudinale d'un dispositif de formation et ses effets. Dans V. Bigot et L. Cadet (Eds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation (207-224)*. Paris : Rive neuve éditions.
- Bucheton, D. (2014). Le modèle de « l'agir enseignant et ses ajustements ». Dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés (25-50)*. Toulouse : Octarès éditions.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

- Bucheton, D. et Jorro, A. (2014). Une posture de « chercheur » en lien avec la formation. La quête d'un ethos scientifique. Dans D. Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés (7-24)*. Toulouse : Octarès éditions.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures... modèles ? représentations ? culture éducative ? : clarification terminologique ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 2, <http://acedle.u-strasbg.fr>.
- Cadet, L. (2007). La genèse des « journaux de bord d'apprentissage ». *Le français aujourd'hui*, 159(4), 39-46. DOI : 10.3917/lfa.159.0039.
- Cadet, L. et Causa, M. (2005). Cultures éducatives et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. Dans J.-C. Beacco, J.-L., Chiss, F. Cicurel et D. Véronique (Eds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues (159-181)*. Paris : PUF.
- Cadet, L. et Causa, M. (2006). Devenir un enseignant réflexif, quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? *Le français dans le Monde, Recherches et Applications*, 39, 69-83.
- Cadet, L. et Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Les Cahiers de Théodile*, 7, 67-80.
- Cadet, L. et Tellier, M. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Editions Maison des langues.
- Cadet, L. et Carlo, L. (2015). Questions autour des corpus de recherche en didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle*, 12(2), 9-32.
- Cadet, L., Leclère, M. et Tellier, M. (2017). De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral. Dans J. I. Aguilar Rio, L., Cadet, C. Muller et V. Rivière (Eds.). *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions (213-232)*. Paris : Riveneuve.
- Calame-Gippet, F. (1999). Qu'est-ce que la consigne ? *Résonances*, 7, 5-7.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Hatier-Didier.
- Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant : entre transmission de connaissances et interaction. *Carnets du Cediscor*, (4), 111-130.
- Causa, M. (Ed.). (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. De Boeck Supérieur.
- Charaudeau, P. (1993). Le contrat de communication dans la situation classe. Dans J.-F. Halté. *Inter-Actions : l'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Université de Metz. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>
- Charlier, E. (2012). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (119-143)*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biemar, S., François, N. et Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Charrue, J.-M. (2005). La liberté comme idée, et comme réalité. *Le Portique*, 1. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/654>
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Education et francophonie*, 38(2). 60-77. DOI : <https://doi.org/10.7202/1002164ar>

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287–324. DOI : <https://doi.org/10.7202/000124ar>
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue*. Cle international.
- Cicurel, F. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue. *Les Carnets du CEDISCOR*, 4, 77-92.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164. DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.801>
- Cicurel, F. (2003). Figures de maîtres. *Le français dans le monde*, 326, 32-34.
- Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 180-191.
- Cicurel, F. (2007a). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? Dans I. Plazaola Giger et K. Stroumza (Eds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité (15-36)*. De Boeck Supérieur.
- Cicurel, F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Cicurel, F. (2011b). Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement. Dans V. Bigot et L. Cadet (Eds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation (27-39)*. Paris : Riveneuve.
- Cicurel, F. (2011c). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures (323-335)*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, 8, 19-33.
- Cicurel, F. (2015). Une vision de la « fabrique de la parole » en cours de langue à travers des verbalisations d'enseignants. *Les Cahiers de l'Acedle*, 12(2). DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.693>
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re) découvrir : traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5(3-4), 16–27. DOI : <https://doi.org/10.7202/1039083ar>
- Cicurel, F. (2019). L'obscur objet du désir d'enseigner. *Revue TDFLE*, 1. URL: <http://revue-tdfle.fr/actes-1-44/152-l-obscur-objet-du-desir-d-enseigner>
- Cifali, M. (1999). Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable. *Le portique*, 4. URL: <https://journals.openedition.org/leportique/271#quotation>
- Cifali, M. (2008). Une pensée affectée pour l'action professionnelle. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (Eds.), *Formation clinique et travail de la pensée (129-147)*. De Boeck Supérieur.
- Cifali, M. (2012). Ethique et éducation : l'enseignement, une profession de l'humain. *Interacções*, 21, 13-27.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. Dans B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation (133-143)*, Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente*, 146, 7-16.

- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filliettaz et P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (37-55). Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. Dans B. Maggi (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (17-39). Paris : PUF.
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, (146), 17-27.
- Clot, Y. et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316.
- Colletta, J.-M. (2000). La prise en compte de la multimodalité de la parole dans la description et analyse des conduites langagières. *Communication et organisation*, 18. DOI : <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.2427>
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage cognition*. Sprimont : Pierre Mardaga Editeur.
- Colletta, J.-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, 32-41.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 3-22. DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.747>
- Colletta, J.-M., Millet, A. et C. Pellenq. (2010). Introduction. *Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues*, (42), 5-8.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Contreras Domingo, J. (1997). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de educación*, 267, 5-28.
- Cordier-Gauthier, C. (2002). Les éléments constitutifs du discours de manuel. *Etudes de linguistique appliquée*, 125(1), 25-36.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135–154. DOI : <https://doi.org/10.7202/1002160ar>
- Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. *Psychologie médicale*, 9(11), 2033-2049.
- Cosnier, J. (1986). La parole, régulateur émotionnel de la vie quotidienne. *Les publications du Centre de recherche sur les inadaptations*, 1, 5.
URL : http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/vi-2paroler_regulateur_emot.pdf
- Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138.
- Cosnier, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux actes communicatifs*, 52, 7-28.

- Cosnier, J. (2003). Les deux voies de la communication de l'émotion en situation d'interaction de face à face. Dans J.-M. Coletta et A. Tcherkassof (eds), *Perspectives actuelles sur les émotions. Cognition, langage et développement*. Hayen : Margada.
- Cosnier, J. et Develotte, C. (2011). Ethologie compréhensive de la conversation en visioconférence poste à poste. Dans C. Develotte, R. Kern et M.-N. Lamy. *Décrire la conversation en ligne (27-50)*. ENS Editions.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison*. Paris : Odile Jacob.
- Degand, M. et Dejemepe, X. (2013). De l'analyse des dispositifs de formation initiale à leur intégration : quotidienneté de la pratique et noblesse des intentions. Dans M. Altet, J. Desjardins, L. Paquay et P. Perrenoud (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances (135-156)*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Gaonac'h, D. (2003). Comprendre en langue étrangère. Dans D. Gaonac'h et M. Fayol, *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia (137-154)*. Paris : Hachette.
- Denizci, C. (2015). *Utilisation des gestes coverbaux en classe de FLE*. (Thèse de doctorat). Université d'Istanbul, Turquie.
- De Robillard, D. (2011). Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? Dans P. Blanchet et P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures (21-29)*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- De Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage. *Cahiers de la section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève*, 117, 117-158.
- De Salins, G.-D. (1993). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris : Didier.
- De la Riva Lara, M. D. J. (2012). El paradigma del « pensamiento del profesor ». *Revista Xictli*, 63.
- Derobertmasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* (Thèse pour le doctorat). Université de Mons, Belgique.
- Dominguez, E. (2013). L'enseignant de FLE et l'activité de prescription : multimodalité (pré)réfléchi ? Paroles sur l'agir professoral (Mémoire de Master). Université d'Angers, URL : <http://dune.univangers.fr/fichiers/20097748/20132MDLA1555/fichier/1555F.pdf>
- Dominguez, E. et Rivière, V. (2015). Les consignes en classe de langue : activité polyfocalisée et rôle du regard. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(2). DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.715>
- Descheneaux, F. et Bourdon, S. (2005). Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0. *Les cahiers pédagogiques de l'association pour la recherche qualitative*. Trois Rivières : Association pour la recherche qualitative.
- Desgagné, S. (1994). *A propos de la discipline de classe : analyse du savoir professionnel d'enseignantes expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants* (Thèse de doctorat). Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy.

- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? Dans M. Altet, J. Desjardins, L. Paquay et P. Perrenoud (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (21-38). Bruxelles : De Boeck Université.
- De Singly, F. (2016, 4e édition). *Le questionnaire*. Armand Colin.
- De Vecchi, G. (1992, 2000). *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA : Heath & Co Publishers.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thévénaz-Christen, T. et Wirthner, M. (2002). Les tâches et leurs entours en classe de français. *Actes du 8e colloque international de la DLFM (Neuchâtel 26-28 septembre 2001)*. Neuchâtel : IRDP
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2001). Identité et développement professionnel. Dans M. Abou, M.-J. Giletti, *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*. Paris : INRP.
- Donnay, J. et Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Donnay, J. et Charlier, E. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, (16), 7-38.
DOI : <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Paris : Nathan.
- Dumez, H. (2016). *Méthode de la recherche qualitative. Les questions clés de la démarche compréhensive*. Editions Vuibert.
- Durand, M. (1998a). L'enseignement comme action située. Eléments pour un cadre d'analyse. *Actes de la Biennale de l'Education et de la Formation*. Paris.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Duvillard, J. (2016). *Ces gestes qui parlent : l'analyse de la pratique enseignante*. ESF Editeurs.
- Faïta, D. et Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail. Dans F. Saussez, & F. Yvon (Eds.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Faingold, N. (2012). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (163-180). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ferrão Tavares, C. (1999). L'observation du non verbal en classe de langue. *Etudes de linguistique appliquée*, 114, 153-170.
- Ferrão Tavares, C. (2013). D'hier à aujourd'hui (et demain ?) : un parcours de recherche en didactologie des langues-cultures sur la communication. *Synergies Portugal*, 1, 91-117.

- Ferré, G. (2004). Les pauses intra-constituants en anglais spontané. *Actes des XXVe Journées d'Étude sur la Parole (217-220)*, Fès, Maroc.
- Ferré, G. (2019). *Analyse de discours multimodale. Gestualité et prosodie en discours*. Grenoble : UGA Editions.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Nota Bene.
- Filliettaz, L. (2005). Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action. *Le français dans le monde*, 20-31.
- Filliettaz, L. (2009). Les discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle. *Education et Didactique*, 3(1), 91-120. URL : 10.4000/educationdidactique.445
- Foerster, C. (1990). Et le non-verbal ? Dans L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Langa Hamid et C. Foerster, *Variations et rituels en classe de langue (75-94)*. Paris : Didier.
- Friedrich, J. (2011). La connaissance théorique des pratiques professionnelles : autour du lien entre action et significations expérientielles. Dans V. Bigot et L. Cadet (Eds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation (p. 87-107)*. Paris : Riveneuve éditions.
- Ganier, F. et Heurley, L. (2003). La compréhension de consignes écrites. Dans D. Gaonac'h et M. Fayol, *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia (114-136)*. Paris : Hachette.
- Gaonac'h, D. et Fayol, M. (Eds.). (2003). *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*. Paris : Hachette éducation.
- Gérard, L. (2014). *Le doctorat : un rite de passage. Analyse du parcours doctoral et post-doctoral*. Paris : Téraèdre.
- Giddens A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Girault, H. (2014). Enseignants en formation et formateurs face au conseil vocal. Dans M. Tellier, M. et L. Cadet. (Eds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique (219-229)*. Paris : Maison des langues.
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*. Montréal : Pearson ERPI.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1981). Engagement. Dans Y. Winkin (éd.), *La Nouvelle Communication (267-278)*. Paris : Edition du Seuil.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y et Charbonneau, B. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. DOI : 10.7202/000304ar
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ? *Education et Didactique*, 3(1), 19-41.

- Gouédard, C. et Rabardel, P. (2012). Pouvoir d'agir et capacités d'agir : une perspective méthodologique ? *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 14(2). DOI : <https://doi.org/10.4000/pistes.2808>
- Guichon, N. (2013). Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne : réflexions méthodologiques. *Education & Didactique*, 7(1), 101-116.
- Guilbert, L. & Ouellet, L. (1997). *Études de cas et apprentissage par problèmes*. Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. (2016). Introduction : la pratique réflexive, tout le monde en parle, mais.... *Approches inductives*, 3(1), 1-6. DOI : <https://doi.org/10.7202/1035192ar>
- Guimbretière, E. (2000). *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*. Publications de l'Université de Rouen.
- Guimbretière, E. (2014). La voix de l'enseignant. Dans M. Tellier, M. et L. Cadet. (Eds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique (15-27)*. Paris : Maison des langues.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan.
- Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et Formation*, 36, 43-67.
- Heurley, L. (2001a). Cinq approches différentes du texte procédural : invariants et variations, *Pratiques*, 111/112, 39-64.
- Heurley, L. (2001b). Du langage à l'action : le fonctionnement des textes procéduraux, *Langages*, 141, 64-78.
- Holec, H. (1983). L'autonomisation des apprenants en structure institutionnelle, *Bulletin CILA*, 38, 39-47.
- Huber-Driegler, M., Lazar, I. et Strange, J. (2005). *Miroirs et fenêtres - Manuel de communication interculturelle*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans M. Caillot et C. Raïsky, *La didactique au-delà des didactiques. Regards croisés sur des concepts fédérateurs (61-73)*. Bruxelles : De Boeck.
- Josselin, M. (2020). *La compétence pathémique : vers un modèle théorique substantif de la modulation pragmatique kinésique de l'expression d'affect de l'adulte en interaction interpersonnelle* (thèse de doctorat). Université de Nantes.
- Jourdan, I. (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation. *Recherches & éducations*, 12, 105-116.
DOI : doi.org/10.4000/rechercheseducations.2253
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, 36, 43-67.
- Keller, J.-C. (2006). *Le paradoxe dans la communication : implications épistémologiques et usages thérapeutiques* (Thèse de doctorat). Université Paul Verlaine, Metz, France.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Tome 1. Paris : Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). « Nouvelle communication » et « analyse conversationnelle ». *Langue française*, 70, 7-25.

- La Borderie, R. (1991). *Le métier d'élève*, Paris : Hachette.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Editions de Minuit.
- Lacourse, F. (2004). *La construction des routines professionnelles chez des futurs enseignants de l'enseignement secondaire : intervention éducative et gestion de la classe* (thèse de doctorat). Université de Sherbrooke, Canada.
- Lacourse, F. (2008). Les routines professionnelles en formation initiale. *Recherche et formation*, 59, 141-154. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.665>
- Lacourse, F. (2012). De l'analyse des routines vers la gestion de classe et la professionnalisation. *Phronesis*, 1(3), 19-32.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lautrey, J. (1980). La variabilité intra-individuelle du niveau de développement opératoire et ses implications théoriques. *Enfance*, tome 33, n°4-5, *Congrès international de psychologie de l'enfant* (117-118).
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Outremont : Logiques.
- Legault, J.-P. (2005). *Former des enseignants réflexifs : guide d'entraînement à la pratique réflexive dans le cadre des stages en enseignement*. Activités. Editions logiques.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classe*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Lenoir, Y. et Tochon, F. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche & Formation*, 47, 9-23.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse d'activité. *Pistes*, 2. DOI : <https://doi.org/10.4000/pistes.3658>
- Lessault, B. (2016). Un exemple de démarche pour l'intervention en analyse de pratiques professionnelles. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 7, 66-76.
- Liquète, V et Maury, Y. (2007). *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Armand Colin.
- Luisier, M. (2010). Approche systémique en milieu scolaire. Un modèle pour comprendre, des outils pour agir (mémoire professionnel). Haute école pédagogique, Lausanne, Suisse.
- Maurice, J-J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Revue des Hautes Ecoles Pédagogiques*, 3, 53-67.
- McNeill, D. (1992). *Hands and Mind : what gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- Meirieu, P. (1995). *Apprendre oui mais comment*. Paris : ESF éditeur.
- Mialaret, G. (1996). *La pédagogie expérimentale*. Paris : PUF.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Moirand, S. (1993). Autour de la notion de didacticité, *Les Carnets du Cediscor*, 1, 9-20. DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.600>
- Morandi, F. (2005). Cognition, conation, théories de l'esprit et « connaissance » professionnelle des enseignants, *Éduquer*, 10. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.359>

- Morin, E. (1959). *Autocritique*. Paris : Le Seuil.
- Morin, E. (1995). La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique*, 9(2), 105-112.
- Morin, E. (2005). Introduction à la pensée complexe. Paris : Editions du Seuil.
- Morissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative. Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Recherches participatives*, 25(2), 35-49. DOI : <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, 1(17), 142-159.
- Moustapha-Sabeur, M. et Aguilar Rio, J. I. (2014). *Faire corps avec sa voix : paroles d'enseignants*. Dans M. Tellier, M. et L. Cadet. (Eds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (67-79). Paris : Maison des langues.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1). 110-138. URL : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/mukamurera_al_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/mukamurera_al_ch.pdf)
- Nicolas, L. (2019). *Dynamiques langagières et logiques professorales en classe de langue : Agir avec et dans le groupe*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Ochanine, D.A. (1978). Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail. *Psychologie et éducation*, 2, 63-54.
- Pace, D. (2020). Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage – Une approche par le « décodage des disciplines ». *Colloque Didactif (7-8 juillet 2020)*. Université de Liège, Belgique.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 15, 7-38.
- Paquay, L. et Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et formation*, 36, 5-16.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (5-26). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Paquay, L., De Cock, G. et Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. Dans F. Thyron et J.L. Dufays, *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (11-29). Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Pastré, P. (2012). Préface. Dans I. Vinatier (Ed.), *Réflexivité et développement professionnel : Une orientation pour la formation* (1-4). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants - les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.
- Perradeau, M. (2011). *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris : Armand Colin.

- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1995). *Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant*. URL https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_04.html
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1998). *Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ?* Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. URL : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_29.html
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Peytard, J. (1984). Problématique de l'altération du discours : reformulation et transcodage. *Langue française*, 64, 17-28.
- Peytard, J. et Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français. Lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette.
- Piaget, J. (1967). *Études sociologiques*, Genève : Droz.
- Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance*, Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Pineau, G. (2007). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Communication à l'Université Diego Portalis, Chili (10 janvier 2007)*. URL : <http://www.barbier-rd.nom.fr/Pineau.chilireflexions.pdf>
- Piot, T. (2012). Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants. Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (Eds.), *Le virage réflexif en éducation (93-105)*. De Boeck Supérieur.
- Plazaola Giger, I. (2007). La leçon racontée par l'enseignant : analyse de l'agir textualisé. Dans I. Plazaola Giger et K. Stroumza, *Paroles de praticiens et description de l'activité (37-61)*. Bruxelles : De Boeck.
- Plazaola Giger, I. et Stroumza, K. (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.
- Pommier, E., (2001). Le sens de la liberté chez Bergson, *Cahiers philosophiques*, 122(é), 57-88.
- Rabardel, P. (2005). Quels pouvoirs d'agir pour quels acteurs ergonomiques ? *Actes des Journées de Bordeaux sur la pratique de l'ergonomie (101-106)*. Bordeaux.
- Raynald, F. et Reunier, A. (1997/2010). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* Paris : ESD.
- Rhéaume, J. (2002). Changement. J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie (65-72)*. Editeur ERES.
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle. 1. Etablissement formateur et vidéoformation*. De Boeck Supérieur.
- Ria, L. et Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 111-123.

- Ria, L., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science & motricité : Revue scientifique de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, 42, 47-58.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plate-forme de formation en ligne Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité réelle des enseignants : enjeux et méthodes. *@ctivités*, 8(2), 112-134.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Riff, J. et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants ? *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.
- Rivière, V. (2005). Aujourd'hui nous allons travailler sur.....: quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques ». *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 38, 96-104.
- Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde* (Thèse de doctorat). Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- Rivière, V. (2008). « Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde », *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, 44, 51-59.
- Rivière, V. (2010). Faire l'expérience de l'interaction didactique : le point de vue d'une enseignante de FLE. *Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes » (24-26 juin)*, Université de Lyon.
- Rivière, V. (2019). *Le champs de l'interaction en didactique des langues : discours, pratiques, formation*. Synthèse HDR. Université Lumière Lyon 2.
- Rix, G. & Lelièvre, P. (2005). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. Communication présentée au 6ème Congrès Européen de Sciences des Systèmes, Paris : France.
- Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*. Les presses de l'Université de Montréal.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et Formation*, 36, 7-27.
- Saint-Exupéry, A. (1946). *Le Petit Prince*. Paris : Gallimard.
- Samurçay, R. et Rabardel, A. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré, *Recherches en didactique professionnelle (163-180)*. Toulouse : Octarès.
- Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. Dans B. Maggi (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique (241-257)*. Paris : PUF.
- Saussez, F., Ewen, N. et Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? Réflexions à partir d'un dispositif de formation au Grand-Duché de Luxembourg. *Recherche et formation*, 36, 69-87.
- Saussez, F. et Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud, *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner (115-138)*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation (171-198)*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savouret, A. (2010). *Introduction à un solfège de l'audible : l'improvisation libre comme outil pratique*. Lyon : Symétrie.
- Schnewly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (Eds.), *Le virage réflexif en éducation* (73-91). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Sensevy, G. (2001). Théorie de l'action et action du professeur, Dans J. Baudouin, et J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (203-224). Bruxelles : De Boeck Université.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation, *La revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 28(2), 205-225.
URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4146/pdf/SZBW_2006_H2_S205_Sensevy_D_A.pdf
- Sensevy, G., & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141(1), 47-56. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2914>
- Schön, D. (1983, trad. français, 1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schön, D. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoir d'action* (201-222). PUF.
- Schütz, A. (1971/1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Klincksieck.
- Schütz, A. (1998). *Eléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant. Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (Eds.), *Le virage réflexif en éducation* (47-71). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schon ?* Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. et Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : Bilan critique et perspectives d'avenir*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères* (thèse de doctorat). Université Paris 7.
- Tellier, M. (2012). Former à l'étude de la gestuelle : réflexions didactiques. Dans R. Vion, R. Giacomi, A et C. Vargas (eds.), *La corporalité du langage : multimodalité, discours et écriture. Hommage à Claire Maury-Rouan* (73-85). Presses Universitaires de Provence.
- Tellier, M. (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. *Discours – Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique*, 15. DOI : <https://doi.org/10.4000/discours.8917>
- Tellier, M. (2016). Prendre son cours à bras le corps. De l'articulation des modalités kinésiques avec la parole. *Les Cahiers de l'Acedle*, 13(1). Doi : <https://doi.org/10.4000/rdlc.474>
- Tellier, M., Azaoui, B. et Saubesty, J. (2012). Segmentation et annotation du geste : méthodologie pour travailler en équipe. *JEP-TALN-RECITAL 2012 : Atelier DEGELS 2012 (Défi GEst Language des Signes)* (41-55), Grenoble.

- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activités*, 1(2), 11-25. DOI : 10.4000/activites.1219
- 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.
- Theureau, J. et Jeoffroy, F. (Eds.). (1994). *Ergonomie des situations informatisées. La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse : Octarès.
- Thiébaud, M. et Vacher, Y. (2018). Explorer les dynamiques d'intelligence collective en APP favorisant l'émergence de l'inédit et de plus-values qui dépassent les apports individuels. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 13, 4-17. URL : <http://www.analysedepatique.org/?p=3042>.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tochon F. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-503.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133, 129-157.
- Tochon, F. (2002). L'écriture réflexive dans le perfectionnement professionnel et le changement scolaire. *Recherches et éducations*. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.285>
- Vacher, Y. (2014). Phase méta en APP... quels contenus, quelles fonctions ? *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 4, 23-34. URL : <http://www.analysedepatique.org/?p=1379>.
- Vacher, Y. (2015a). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vacher, Y. (2015b). Professionnalisation, alternance et émergence de nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants, *Recherche et formation*, 79. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2461>
- Vandenbergh, F. (2006). Réflexivité et modernité. Dans S. Mesure et P. Savidan (eds.), *Dictionnaire des Sciences humaines (975-977)*. Paris : PUF.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logique d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds.), *Savoir en (trans)formation (245-263)*. De Boeck.
- Vannier, M.-P. (2006). Fonctions critiques de la tutelle auprès d'élèves en échec scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 169-186.
- Vannier M.-P. (2012). Place et rôle du chercheur dans le dispositif de co-explicitation. Dans I. Vinatier (éd.), *Développement professionnel et réflexivité (117-150)*. Toulouse : Octarès.
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner : vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 66, 1-33.
- Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique. *Education et Didactique*, 6(1), 127-136. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1348>
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Vergnaud, G. (2001). Piaget visité par la didactique. *Intellectica*, 33, 107-123.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.

- Vermersch, P. (2000). Approche du singulier. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF. Education et formation.
- Vermersch, P. (2001). Conscience directe et conscience réfléchie. *Expliciter*, 39, 10-31.
- Vermersch, P. (2004). Exemple d'utilisation du schéma d'analyse des effets des relances (Actes, attention, état interne). *Expliciter*, 55, 27-30.
- Vermersch, P. (2011). Description et vécu. *Expliciter*, 89, p.46-59.
- Vygotski, L.S. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schewly et J.P. Bronckart (éds.), *Vygotski aujourd'hui (95-117)*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Vinatier, I. (2008). Un dispositif de « co-explicitation » avec chercheur et maîtres-formateurs ; la conceptualisation de l'activité de conseil. *Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation), Strasbourg, 2007*. URL : http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Isabelle_VINATIER_229.pdf
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du sujet capable. *Recherches en Éducation, Hors série 1*, 111- 129.
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation professionnelle*, Toulouse : Octarès édition.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale : Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, 166, 89-128.
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. Dans B. Wentzel et M. Mellouli (éds.) *Recherche et formation à l'enseignement*. Bienne : Editions Bejune, 15-35.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.
- Woods, D. et Knoerr, H. (2014). Repenser la pensée enseignante. *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 56, 16-32.
- Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Les Presses de l'Université Laval.
- Zakhartchouk, J.-M. (1987). Lecture d'énoncés et de consignes. Amiens : CRAP.
- Zakhartchouk, J.-M., (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Paris : Cahiers pédagogiques.
- Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique, *Repères*, 22, 61-81.
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). Justifiez, expliquez *Pratiques*, 111/112, 179-188.

- Zakhartchouk, J.-M. (2004). Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 1, 71-80, URL : <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-zahkartchouk.pdf>
- Zakhartchouk, J.-M. (Ed.). (2010). Attention aux consignes, *Les cahiers pédagogiques*, 483, 9-56.
- Zakhartchouk, J.-M. (2016). *Comprendre les énoncés et les consignes. Un point fort du Socle commun*. Canopé éditions.
- Zakhartchouk, J.-M. et Castincaud, F. (1987). *Lecture d'énoncés et de consignes*. Paris : Cahiers pédagogiques.
- Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>

Index notionnel

- activité de prescription** : 16-19, 58, 89, 90, 97, 99, 145, 147, 159-162, 190, 205, 206, 228, 254-256, 265, 266, 272, 277, 301, 306, 312, 315, 335, 336, 377, 378, 382, 385, 386, 389, 399, 428, 431
- agir prescriptif** : 1, 11, 17, 18, 19, 20-22, 36, 59, 61, 103, 105, 107, 127, 136, 137, 141, 143-145, 151-153, 160, 161-164, 166, 168-172, 176, 180, 185, 186, 190, 191, 193, 195, 204-206, 210, 215, 225, 234, 239-241, 246, 248, 252-254, 259, 260, 264, 265, 270, 302, 312-314, 317, 322, 324-328, 330-332, 338-340, 342, 343, 347, 348, 353, 354, 356, 357, 361, 362, 364, 366, 368, 370, 372, 374, 375, 383, 392, 394, 395, 398, 399, 402-404, 415, 417-419, 423, 425-429, 430, 437, 439, 441
- agir professoral** : 1, 5, 11, 14, 15, 17-19, 21, 22, 24, 33, 37, 40, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 70, 71, 73, 74, 76-79, 80-82, 84, 95, 98, 101, 103-105, 131, 151, 158, 160, 162, 166, 168, 169, 177, 178, 184, 195, 200, 205, 208, 214, 229, 280, 313, 315, 317, 322, 324, 328, 330, 332, 333, 336-338, 341, 343, 354, 356, 358-360, 369, 373, 403, 407, 419, 428-430, 432, 437, 441
- agir prospectif** : 243, 246, 247, 252, 439
- ajustement** : 1, 15, 20, 22, 61, 80, 89, 107, 131, 136, 137, 138, 141, 142, 152, 156, 223, 258, 260, 272, 285-290, 292-298, 300, 301, 304, 311, 336, 358, 417, 426, 430, 437, 438, 441
- captation attentionnelle** : 20, 115, 144, 145, 151, 152, 254, 266, 268, 269, 271, 274, 326, 425, 430
- consigne** : 13-16, 19, 22, 36, 43, 44, 60, 68, 70, 71, 75, 80, 84, 89, 93, 94, 97-99, 107, 109-128, 131-137, 141-144, 146, 147, 149, 150, 152, 162, 173, 174, 176, 178, 183-191, 196, 198, 204-206, 212, 213, 222, 230, 232, 241, 244-248, 252, 255-263, 266, 267, 269-290, 292-298, 300, 302-313, 315, 319-327, 331, 332, 335-337, 339, 342-354, 367, 375-, 395, 399, 405-408, 411-414, 416-419, 422, 424-426, 430, 431, 437, 439, 440
- contrainte** : 14, 24, 25, 46, 71, 97, 98, 103, 167, 195, 198, 211, 212, 218, 239, 297, 321, 332, 339, 342, 343, 348, 349, 350, 352-354, 360, 370, 371, 417, 427
- contrat** : 72, 80, 108, 111, 129, 166, 176, 179, 183, 184, 189, 207, 273, 274, 277, 431
- corps** : 26, 56, 71, 73, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 98, 99, 100, 105, 107, 137, 143, 148-150, 173, 174, 191, 245, 252, 266, 283, 304, 330, 333, 357, 363, 372, 373, 438
- culture** : 16, 25, 51, 57, 81, 82, 88, 129, 130, 135, 152, 167, 173, 179, 185, 216, 217, 220, 242, 255, 262, 349, 350, 381
- démarche réflexive** : 1, 17, 19, 20, 21, 27, 39, 52, 59, 60, 70, 75, 154, 156, 157, 161-163, 166, 170-172, 174, 176, 179, 183, 186, 187, 190, 193, 194, 197, 199, 205, 206, 210, 215, 250, 255, 286, 315, 325, 333, 348, 350, 355, 363, 402, 405, 407, 408, 410, 416, 417, 423, 424, 425, 427, 429, 432, 440, 441
- Démarche réflexive** : 18, 154, 162, 169, 170-174, 180, 183, 199, 204, 206, 207, 210, 212-215, 217, 221, 240, 243, 245, 249, 250-252, 256, 304, 350, 356, 357, 361-364, 369, 371-376, 378, 382, 398, 399, 400, 402-408, 410-415, 422, 423, 424, 427, 428-431, 438, 440
- développement professionnel** : 13, 19, 28, 38, 45, 50, 162-164, 171, 179, 201-203, 206, 215, 218, 252, 253, 367, 373, 374, 425, 427, 431
- dilemme** : 342, 348-351, 353
- dilemmes** : 59, 81, 332, 351, 357, 360
- discours de consignes** : 13, 20, 107, 114, 127, 128, 149, 152, 254, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 281, 282, 283, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 346, 347, 426
- engagement** : 5, 25, 33, 52, 79, 88, 98, 109, 111, 114, 140, 144, 149, 159, 161, 163, 166, 174-178, 179, 180, 184, 210, 212, 217, 221, 239, 243, 267, 268, 319, 320, 343, 362, 373, 403, 420
- entretien** : 17, 18, 36, 133, 159, 163, 164, 166, 169, 171, 189, 198-201, 207, 208, 209, 210-213, 218, 224, 226, 247, 249, 250, 314, 322, 340, 360, 364, 404, 412, 429
- étape de la démarche** : 19, 59, 70, 171, 176, 184, 188, 254, 308, 342, 353, 415, 422
- éthique** : 63, 154, 166, 171, 174, 176, 179, 180, 210, 248, 354
- formation**
- formation continue** : 44, 83, 215, 334
 - formation initiale** : 21, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 61, 83, 96, 136, 157, 201, 219, 262, 334, 358, 425, 430
- genre professionnel** : 1, 18, 19, 62, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 105, 171, 184, 187, 193, 194, 195, 202, 248, 253-256, 259, 265, 301, 313, 341, 374, 388, 419, 425, 429, 441
- geste** : 14, 26, 32, 38, 48, 80, 81, 84, 86, 88, 90-92, 96, 97, 98, 100-102, 105, 115, 118, 143, 145-148, 150, 153, 159, 160, 161, 173, 185, 191, 198, 224, 229, 248, 279, 280, 282, 284, 291, 294, 312, 370, 390, 391
- identité** : 42, 51, 53, 95, 155, 166, 171, 179, 180, 183, 338, 341, 353, 363, 420, 425
- intelligibilité** : 19, 27, 30, 54, 60, 62, 76, 84, 101, 103, 104, 141, 154, 163, 196, 206, 209, 210, 260, 277, 342, 407
- intentionnalité** : 55, 56, 79, 95, 116, 166, 168, 200, 208, 220, 242, 274, 329, 330, 420

multimodalité : 19, 84, 86-91, 95, 96, 98-105, 107, 147, 159, 160-162, 229, 230, 248, 252, 285, 325, 356, 357, 363, 364, 370-372, 382, 397, 427, 439
niveau de réflexion : 34, 239, 240, 242, 252, 439
obstacle : 56, 81, 208, 214, 245, 260, 375
parenthèse réflexive : 36, 61, 145, 296, 298, 426
pensée enseignante : 15, 19, 21, 22, 30, 31, 62-67, 78, 84, 105, 214, 343, 383, 386, 431, 437
planification de consignes : 14, 20, 131, 264, 420
planification de l'enseignant : 1, 11, 13, 14, 19, 20, 24, 56, 58, 66, 107, 109, 110, 131-133, 136-138, 152, 162, 196, 221, 247, 256, 257, 259, 260, 264, 265, 287, 292, 300, 308, 311, 315, 322, 324, 329, 330, 357, 358, 382, 397, 409, 420, 425, 428, 430, 437, 441
pouvoir d'agir : 20, 163, 202, 331, 396, 399, 420, 421, 428
praticien réflexif : 19, 21-23, 27-33, 38, 41, 42, 45, 60-62, 64, 69, 78, 82, 165, 201, 221, 357, 361, 372, 373, 396, 401, 437
processus réflexif : 17, 19, 36, 37, 38, 50, 51, 67, 154, 161, 183, 193, 234, 236, 242, 243, 250, 252, 344, 357, 364, 367, 373-375, 383, 386, 387, 388, 397, 401, 408, 417, 423, 428
prospection : 33, 246, 375, 380, 383, 384, 386-392, 397, 427, 439, 440
questionnaire : 1, 2, 18, 59, 70, 84, 163, 166, 171-176, 178, 179, 183, 193, 206, 210, 211, 213, 215, 223, 233, 234, 241, 244, 245, 260, 262, 279, 286, 304, 306, 308, 309, 315, 316, 322, 327, 333, 338, 341, 350, 358-363, 398, 405, 410, 412, 415, 425, 438, 439, 441
réception de consigne : 99, 128, 149, 191, 197, 248, 258, 262, 302, 303, 327
réel de l'activité : 16, 19, 28, 73, 84, 116, 131, 137, 138, 152, 158, 166, 167, 176, 185, 187, 196, 200, 203, 216, 218, 229, 232, 258, 274, 285, 324, 331, 357, 360, 370, 374, 399, 417, 423, 430
réflexion : 1, 5, 9, 15, 17, 18, 21-24, 28-30, 32-48, 51-54, 57, 58, 60, 61, 64, 65, 72, 73, 88, 113, 120-123, 132, 133, 135, 138, 142, 145, 152, 154, 158, 159, 161, 163, 168, 170, 171, 174, 177-179, 184-190, 195, 196, 198, 201-206, 210, 211, 215, 219, 220, 223, 235, 239, 252, 259, 289, 303, 306, 308, 324, 339, 344, 345, 361, 363, 367, 373-375, 377, 381-385, 387-393, 395, 396, 398-401, 403, 405-407, 409, 411, 414-417, 419, 420, 422, 423, 428, 430, 437, 440, 441
réflexivité : 5, 18, 21, 22, 34, 42-44, 51, 52, 54, 55, 57, 154, 155, 161, 162, 164, 171, 174, 195, 206, 214, 235, 328, 363, 373, 374, 383, 399, 405, 420, 423, 428
reformulation de consigne : 75, 141, 191, 285, 301, 304, 308, 309, 360, 426
regard : 23, 28, 37, 76, 85, 88, 90, 92, 93, 97-101, 105, 113, 118, 136, 137, 145, 148-150, 161, 163, 164, 166, 170, 172, 173, 175, 182, 186, 192, 201, 202, 204, 208-211, 214, 221, 230, 240, 245, 248, 269, 274, 276, 277, 287, 291, 300, 304, 306, 311, 315, 317, 327, 329, 348, 353, 360, 361, 363, 366-368, 371, 372, 404, 405, 413, 416, 427, 430
répertoire didactique : 15, 18, 24, 33, 37, 62, 78, 81, 82, 83, 84, 105, 116, 135, 138, 140, 157, 160, 162, 171, 176, 180, 271, 314, 316, 327, 329, 358, 396, 409, 410, 420, 421, 422, 427, 428, 430
représentations : 1, 13, 15, 18, 25, 30, 48, 50, 60, 63, 64, 65, 66, 78, 81, 82, 91, 110, 111, 133, 168, 169, 171, 172, 176, 177, 184, 185, 187, 190, 193, 194, 202, 245, 246, 247, 252, 272, 286, 299, 301, 317, 335, 343, 357, 358, 372, 403, 427, 428, 441
réunion-échange : 1, 18, 42, 59, 84, 135, 164, 179, 180, 183, 189, 190, 193, 198, 204, 215, 219, 221, 223, 224, 228, 231, 232, 234, 241, 243, 245, 246, 255, 256, 258, 265, 286, 301, 302, 307, 308, 322, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 397, 405, 410, 425, 429, 430, 431, 438, 440, 441
schème d'action : 26, 324, 325, 326, 327, 331, 364, 426
stratégies de l'enseignant : 13, 14, 20, 24, 26, 28, 32, 40, 44, 47, 52, 80, 82, 92, 95, 113, 118, 130, 141, 145, 146, 147, 150, 165, 180, 188, 254, 263, 266, 267, 268, 270, 271, 275, 301, 303, 306, 308, 314, 316, 319, 328, 331, 346, 358, 373, 388, 395, 398, 406, 415, 420, 421, 426, 427, 428
style prescriptif : 1, 18, 105, 187, 281, 286, 313, 314, 335, 336, 370, 371, 373, 426, 431, 441
style professionnel : 1, 19, 20, 21, 73, 74, 105, 176, 184, 246, 248, 253, 312, 313, 374, 437, 441
tensions : 15, 22, 72, 354, 358, 373
transmission (passation) de consigne : 14, 17, 18, 20, 60, 70, 75, 80, 89, 93, 94, 97, 107, 125, 129, 130, 136-139, 143-152, 159-161, 163, 169, 173, 180, 181, 183, 184, 186-191, 193, 194, 196, 197, 199, 204, 229, 230, 245, 247, 248, 254-258, 265-271, 283, 287, 305, 306, 308, 309, 311, 312, 329, 341, 348, 366, 369, 371, 374, 376-378, 381, 395, 416, 418, 421, 426, 427, 429, 437, 438
voix : 19, 27, 28, 62, 84, 87, 89-91, 93-96, 99, 100, 102, 105, 107, 137, 143, 145, 148-151, 173, 174, 191, 208, 210, 241, 245, 248, 252, 259, 266, 268, 269, 279, 304, 310, 364, 386, 387, 388, 425, 438

Table des matières

SOMMAIRE	11
INTRODUCTION.....	13
PARTIE I	
L'AGIR PRESCRIPTIF : UNE DIMENSION DE L'AGIR PROFESSORAL SOUS L'ANGLE DE LA REFLEXIVITE	21
CHAPITRE 1 : PARADIGME REFLEXIF ET ACTIVITE ENSEIGNANTE	22
1. L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL : COMPETENCES ET SAVOIRS	22
1.1. <i>Le concept de professionnalisation</i>	23
1.2. <i>Les compétences professionnelles : un ensemble de savoirs</i>	25
1.3. <i>L'accès au savoir caché</i>	27
2. L'ENSEIGNANT ET LA REFLEXION : ELEMENTS CONTEXTUELS	28
2.1. <i>De nouveaux regards sur l'acteur et la pensée : terreau fertile à l'avènement du « praticien réflexif »</i>	29
2.2. <i>Le praticien réflexif selon Schön</i>	32
2.2.1. La réflexion sur l'action	33
2.2.2. La réflexion dans l'action	34
2.2.3. L'enseignant et la réflexion <i>sur l'action</i> : hors du feu de l'action ?	34
2.2.4. Le processus sous-jacent de la réflexion : suite et imbrication d'étapes	37
2.2.5. La réflexion : d'une activité solitaire à une conduite accompagnée	38
2.3. <i>Les contenus des discours réflexifs ou « à quoi réfléchit un praticien réflexif ? »</i>	42
2.3.1. Des absents de la réflexion sur l'action ?	42
2.3.2. Réflexivité effective et réflexivité prescrite	44
2.3.3. Contenus effectifs des « discours sur »	45
2.3.3.1. Le cas de la formation initiale d'enseignants	45
2.3.3.2. Le cas de la recherche	54
2.3.4. Penser et poser le cadre des dispositifs réflexifs : quelques propositions	56
2.3.4.1. Interroger le cadre des dispositifs réflexifs : une ressource pour la création et pour l'analyse des discours réflexifs ?	57
2.3.4.2. Circonscrire la visée thématique des dispositifs : un critère pour catégoriser les dispositifs réflexifs ?	58
SYNTHESE DU CHAPITRE 1 : PRATIQUES ET DISPOSITIFS REFLEXIFS	61
CHAPITRE 2 : L'AGIR PROFESSORAL ET SON INTELLIGIBILITE : UN PALIMPSESTE PROFESSIONNEL.....	62
1. LE PARADIGME DE LA PENSEE ENSEIGNANTE	63
1.1. <i>Pensée enseignante : une nouvelle donne</i>	63
1.2. <i>Le paradigme de la pensée enseignante : réseau notionnel</i>	64
1.3. <i>Le paradigme de la pensée enseignante : place à et de la singularité</i>	66
1.4. <i>Le paradigme de la pensée enseignante : impact sur le type de recherches</i>	67
2. L'AGIR PROFESSIONNEL : A LA CROISEE DU GENRE ET DU STYLE	68
2.1. <i>Avant-propos sur la valeur du singulier</i>	68
2.1.1. Aller vers le singulier : le « moi » sujet	69
2.1.2. Aller vers le singulier : l'objet	70
2.2. <i>De la singularité au collectif et vice-versa ?</i>	71
2.3. <i>L'accès au genre et au style professionnels : quels médiums ?</i>	73
3. VERS L'AGIR PROFESSORAL ET SON ETUDE	76
3.1. <i>Ouvrir la porte sur la classe, sur les interactions et sur les discours réflexifs des enseignants : un parcours évolutif</i>	76
3.2. <i>L'agir professoral</i>	78
3.2.1. Action, activité et agir	79
3.2.2. Un agir complexe	80
3.2.3. ... nourrit par un répertoire didactique	82

4. UN AGIR PROFESSORAL A DOUBLE FACE ?	84
4.1. <i>Les observables du discours</i>	85
4.2. <i>Les observables multimodaux</i>	86
4.2.1. Communication orale et considération de son caractère multimodal.....	87
4.2.2. Multimodalité : « le binôme corps-voix »	89
4.2.2.1 Le corps parlant et signifiant.....	90
4.2.2.2. La voix entre « signifier, guider et transmettre »	93
4.2.3. Focus sur la multimodalité enseignante	96
4.2.4. Discussion : entre accélérateurs et freins	100
4.2.4.1. Importance avérée de la prise en compte de la multimodalité mais.....	100
4.2.4.2. ... des difficultés	101
SYNTHÈSE DU CHAPITRE 2 : COMPRENDRE L'AGIR PROFESSORAL	105
CHAPITRE 3 : L'AGIR PRESCRIPTIF ENSEIGNANT ENTRE PLANIFICATION ET TRANSMISSION	107
1. QUELQUES PERSPECTIVES D'ANALYSE DES DISCOURS D'INCITATION A L'ACTION	108
2. L'ÉMERGENCE DU QUESTIONNEMENT SUR LES CONSIGNES EN CONTEXTE SCOLAIRE	112
3. LES FACETTES DE LA CONSIGNE DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	113
3.1. <i>Le rôle didactico-pédagogique de la consigne</i>	114
3.2. <i>Quelques caractéristiques formelles de la consigne</i>	115
3.2.1. Une matérialité hétérogène	116
3.2.2. Variables formelles de la formulation de consignes.....	116
3.2.2.1. La formulation linguistique : usages morphosyntaxiques.....	116
3.2.2.2. La formulation : consignes explicites et implicites	117
3.2.2.3. La langue de formulation de la consigne	118
3.2.2.4. L'organisation de la formulation	119
3.2.2.5. La formulation de la consigne soutenue par les objectifs de la tâche	120
3.3. <i>Aspects fonctionnels des consignes</i>	120
3.3.1 Les objectifs opérationnels contenus dans la consigne	121
3.3.2 Le guidage didactique	124
3.3.2.1. L'exemplification comme guidage.....	124
3.3.2.2. L'explicitation d'étapes comme guidage	126
4. LE RAPPORT DE L'APPRENANT A LA CONSIGNE	128
5. L'ACTIVITÉ DE PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT	131
5.1. <i>Une activité réflexive de projection</i>	131
5.2. <i>Des questions pour parfaire les consignes : outil pour la planification ?</i>	133
5.3. <i>L'interstice entre conception et transmission : ancrage dans la projection</i>	136
6. LA TRANSMISSION DE CONSIGNES	137
6.1. <i>Une activité d'ajustement</i>	137
6.2. <i>L'activité d'ajustement et des modalités de reformulation</i>	141
6.3. <i>Quels usages du binôme corps-voix dans la transmission de consignes ?</i>	143
6.3.1. L'usage d'un espace symbolique et signifiant.....	144
6.3.2. L'usage de gestes : différents guidages sémiotiques.....	146
a) Guidage dans la sphère textuelle : une « gestualité de monstration »	146
b) Guidage sémantico-lexical	146
c) Guidage exemplificateur d'actions.....	148
6.3.3. L'usage du regard : entre synchronisation et vérification.....	149
6.3.4. L'usage de la voix : véhiculer la consigne.....	150
SYNTHÈSE DU CHAPITRE 3 : L'AGIR PRESCRIPTIF ENSEIGNANT	152
PARTIE II	
TERRAIN, OUTILS ET CORPUS : UN TISSAGE REFLEXIF	154
CHAPITRE 4 : LES FONDEMENTS EPISTEMOLOGIQUES ET LES CONSTITUANTS DE LA RECHERCHE	156
1. LE TERREAU DE LA RECHERCHE	157
1.1. <i>Un « répertoire scientifique »</i>	157
1.2. <i>La construction de passerelles du mémoire de recherche à la thèse de doctorat : vers la définition des questions de recherche</i>	158
1.2.1. L'entre-deux et ses questionnements	161
1.2.2. Les questions de recherche de la thèse.....	161
2. FONDEMENTS EPISTEMOLOGIQUES	162

2.1. Une recherche de nature collaborative : quels enjeux ?	164
2.2. Une recherche d'inspiration ethnographique : quelle rencontre avec quel terrain ?	167
3. UNE DEMARCHE REFLEXIVE COMME METHODE	170
4. LES CONSTITUANTS DE LA DEMARCHE REFLEXIVE	172
4.1. L'étape 1 : le questionnaire écrit.....	172
4.1.1. Entre objectifs pragmatiques et éthiques	174
4.1.2. ... et objectifs de recherche	176
4.1.3. Les difficultés rencontrées.....	178
4.2. L'étape 2 : la réunion-échange.....	180
4.2.1. Aspects matériels et dispositionnels	182
4.2.2. Déroulement de la réunion-échange.....	184
4.2.2.1. Activité 1 : réflexion collective sur la passation de consignes	185
4.2.2.2. Activité 2 : partage d'une situation vécue de passation de consigne	187
4.2.3. Rôle du chercheur lors de la réunion-échange.....	190
4.3. L'étape 3 : le journal de bord	196
4.3.1. Aspects pratiques.....	198
4.3.2. Les objectifs du journal de bord.....	198
4.3.3. Les difficultés rencontrées.....	199
4.4. L'étape 4 : Les entretiens multiréférentiels.....	200
4.4.1. L'entretien d'autoconfrontation	201
4.4.1.1. Les choix de l'EAC au regard de la Démarche réflexive.....	205
4.4.1.2. La mise en œuvre de l'EAC.....	207
4.4.2. L'entretien de co-explicitation	209
4.4.3. L'entretien de clôture.....	213
SYNTHESE DU CHAPITRE 4 : LES FONDEMENTS DE LA DEMARCHE REFLEXIVE	216
CHAPITRE 5 : DU TERRAIN AUX DONNEES	217
1. DESCRIPTION DU TERRAIN D'ETUDE ET DES ENSEIGNANTES-PARTICIPANTES	217
1.1. Le terrain d'étude.....	217
1.2. Les enseignantes-participantes.....	218
1.2.1. Vers le choix des enseignantes-participantes	218
1.2.2. Les enseignantes : qui sont-elles ?	219
2. DES DONNEES AU CORPUS	223
2.1. La nature des données.....	223
2.2. La collecte de données	224
2.3. Vers la constitution du corpus clos.....	225
2.4. La tâche de transcription : des objectifs et des choix	229
2.4.1. Le matériau transcrit.....	229
2.4.2. Les modalités de transcription.....	230
2.5. Le corpus clos.....	234
SYNTHESE DU CHAPITRE 5 : LA CONSTRUCTION DU CORPUS	235
CHAPITRE 6 : L'ETUDE DES DONNEES	236
1. L'ETUDE DES DONNEES : CRITERES GENERAUX	237
2. L'ETUDE DE NOS DONNEES : REMARQUES GENERALES	239
2.1. Le « déjà-là » théorique.....	240
2.2. L'articulation du protocole : synthèse	240
3. LA CONCRETISATION DE NOTRE ETUDE DE DONNEES.....	242
3.1. Matrices transversales d'analyse.....	242
3.2. Détail de l'analyse des données pour les quatre étapes de la Démarche réflexive	244
3.2.1. L'analyse des données issues du questionnaire	245
3.2.2. L'analyse des données issues de la réunion-échange.....	246
3.2.3. L'analyse des données issues du journal de bord.....	247
3.2.4. L'analyse des données issues des entretiens	248
3.3. L'agencement du travail d'analyse	251
SYNTHESE DU CHAPITRE 6 : L'ETUDE DES DONNEES.....	253

PARTIE III

L'AGIR PRESCRIPTIF SOUS L'ANGLE DU GENRE PROFESSIONNEL	255
CHAPITRE 7 : LES ETAPES DE L'ACTIVITE DE PRESCRIPTION	256
1. (Re)CONSTRUCTION COLLECTIVE DU GENRE PROFESSIONNEL	257
2. LA PLANIFICATION ET SES FOYERS DE PREOCCUPATIONS	260
2.1. <i>Le faire attendu</i>	260
2.2. <i>L'adaptation aux apprenants</i>	261
2.2.1. Le bagage des apprenants	262
2.2.2. Le profil des apprenants.....	263
SYNTHESE DU CHAPITRE 7 : UNE CONSTRUCTION COLLECTIVE DES PREMISSES DE LA TRANSMISSION DE CONSIGNES	266
CHAPITRE 8 : LES DISCOURS D'INSTAURATION PRESCRIPTIVE : LA CAPTATION ATTENTIONNELLE	267
1. UNE ORGANISATION DISCURSIVE	267
2. UNE PROSODIE SPECIFIQUE	269
3. DES PAUSES SIGNIFIANTES.....	270
SYNTHESE DU CHAPITRE 8 DES STRATEGIES POUR ETABLIR UN CLIMAT PROPICE A LA TRANSMISSION	272
CHAPITRE 9 : LA FORMALISATION PRESCRIPTIVE : LE VIF DE L'ACTIVITE DE PRESCRIPTION.....	273
1. UN DISCOURS DE GUIDAGE « MONOLOGAL »	273
2. IMPACT DE L'HISTOIRE INTERACTIONNELLE DANS LES DISCOURS PRESCRIPTIFS	278
3. AJUSTEMENTS DE CONSIGNES ET SOUBASSEMENTS REFLEXIFS.....	286
3.1. <i>Représentations sur les consignes et sur leur motif d'ajustement</i>	287
3.2. <i>Discours d'ajustement et discours sur les ajustements de consignes</i>	289
3.2.1. Ajustement des modalités de travail.....	289
3.2.2. Ajustement au support.....	290
3.2.3. Pluri-ajustements.....	293
3.3. <i>Quid de la reformulation : une pratique d'ajustement commune ?</i>	302
3.3.1. La reformulation de consigne : une composante du genre professionnel.....	302
3.3.2. <i>La reformulation de consignes : une pratique partagée mais un usage singulier</i>	305
3.3.2.1. Une pratique systématique	305
3.3.2.2. Une pratique ponctuelle.....	307
3.3.2.3. Reformuler pour s'assurer de la compréhension lexicale	310
SYNTHESE DU CHAPITRE 9 : LA FORMALISATION PRESCRIPTIVE COMME CONFIGURATION DISCURSIVE AJUSTEE	312

PARTIE IV

L'AGIR PRESCRIPTIF SOUS L'ANGLE DU STYLE PROFESSIONNEL	314
CHAPITRE 10 : L'AUTONOMISATION COMME ORGANISATEUR DE L'AGIR PRESCRIPTIF DE NATHALIE ..	315
1. MISE EN ABYME D'UNE POSTURE METHODOLOGIQUE.....	315
1.1. <i>L'autonomisation au cœur de son activité de planification</i>	316
1.2. <i>L'autonomisation : représentations discursives</i>	318
1.2.1. Pôle 1 « ils font ».....	319
1.2.2. Pôle 2 : « ils savent »	321
1.2.3. Pôle 3 : « ils se débrouillent »	323
2. RESSORTS DE L'AGIR PRESCRIPTIF DE NATHALIE : UN SCHEME PRESCRIPTIF ?	325
2.1. <i>Donner une consigne : registres visuel et auditif comme schème d'action</i>	326
2.2. <i>Le schème prescriptif : retour réflexif de Nathalie</i>	328
SYNTHESE DU CHAPITRE 10 : LES LEVIERS VERS L'AUTONOMISATION DANS L'AGIR PRESCRIPTIF DE NATHALIE	331
CHAPITRE 11 : LA LIBERTE ET LE BIEN-ETRE : UN CADRE EXPLICATIF DE L'AGIR PRESCRIPTIF D'ANA.....	333
1. LE ROLE DU BIEN-ETRE DANS L'AGIR PROFESSORAL ET L'AGIR PRESCRIPTIF	333
1.1. <i>Le bien-être de l'enseignante et des apprenants</i>	334
1.2. <i>La place du bien-être dans les consignes</i>	336
2. LE ROLE DE LA LIBERTE DANS L'AGIR PROFESSORAL ET L'AGIR PRESCRIPTIF	339
2.1. <i>La liberté dans l'agir professoral</i>	339
2.2. <i>Une évolution de l'agir prescriptif : vers la liberté</i>	340
2.2.1. Balisage de l'évolution de l'agir prescriptif	341

2.2.2. Une liberté progressivement acquise	342
3. LE DILEMME DE LA CONSIGNE : ENTRE LIBERTE ET CONTRAINTES	343
3.1. <i>Un lâcher-prise...</i>	344
3.2. <i>... mais en même temps une contrainte inconfortable</i>	350
SYNTHESE DU CHAPITRE 11 : DE LA TENSION ENTRE LA CONTRAINTES DE LA CONSIGNE ET LES VALEURS DE BIEN-ETRE ET DE LIBERTE. LA FLEXIBILITE PRESCRIPTIVE COMME REPONSE.	354
CHAPITRE 12 : CHRISTELLE ET LA MULTIMODALITE REQUISE POUR UN AGIR PRESCRIPTIF OPERATIONNEL	357
1. TRACES D'UNE POSTURE ANALYSANTE DANS.....	358
1.1. <i>... les représentations sur le métier enseignant.</i>	358
1.2. <i>... l'investissement dans la Démarche réflexive.</i>	362
2. LA MISE AU JOUR D'UN DESIR PRESCRIPTIF MULTIMODAL	364
2.1. <i>Des aspects multimodaux observés : freins et inconforts</i>	365
2.2. <i>L'agir prescriptif souhaité : quelles composantes ?</i>	371
SYNTHESE DU CHAPITRE 12 : UNE POSTURE ANALYSANTE COMME SOUTIEN A UNE (RE)CONSTRUCTION D'UN AGIR PRESCRIPTIF	373
PARTIE V	
L'AGIR PRESCRIPTIF SOUS L'ANGLE DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	375
CHAPITRE 13 : LA REFLEXION SUR LA CONSIGNE, LIEU DE RESONANCES D'UN AGIR PRESCRIPTIF POTENTIEL	376
1. OUVRIR LES POSSIBLES LORS DES ECHANGES AVEC LES PAIRS : D'AUTRES FAÇONS DE CREER ET DE GERER DES CONSIGNES	377
1.1. <i>Inverser les rôles dans la création de consignes.</i>	377
1.2. <i>Créer plusieurs consignes pour une même activité</i>	380
1.3. <i>Inclure la réflexion sur la modalité de transmission de consigne lors de sa préparation.</i>	382
2. OUVRIR LES POSSIBLES LORS DES ENTRETIENS : QUELS MECANISMES DE PROSPECTION ?	384
2.1. <i>Mécanisme de prospection 1 : partir de l'attendu, commenter le réalisé et construire le possible</i>	384
2.2. <i>Mécanisme de prospection 2 : interroger le réalisé et proposer un agir ajusté.</i>	387
3. SE PROJETER DANS LES PROSPECTIONS EFFECTUEES : LA MANIFESTATION D'UNE VOLONTE D'AGIR	389
3.1. <i>De l'explication de l'agir potentiel à la manifestation de la volonté d'agir</i>	390
3.2. <i>De l'ancrage dans des aspects didactiques à la manifestation de la volonté d'agir</i>	394
3.3. <i>Le caractère contingent des manifestations d'une volonté d'agir</i>	396
SYNTHESE DU CHAPITRE 13 : LA PRATIQUE REFLEXIVE DANS LA FABRIQUE DES PROSPECTIONS	398
CHAPITRE 14 : LA REFLEXION SUR LA CONSIGNE ET LE CHANGEMENT DANS L'AGIR PRESCRIPTIF	400
1. LES CHEMINS DE L'EXPERIMENTATION : QUELQUES CONSIDERATIONS LIMINAIRES	401
1.1. <i>Le processus réflexif : levier pour l'expérimentation et le changement.</i>	402
1.2. <i>L'expérience de la démarche réflexive.</i>	403
2. LES TRACES D'UN NOUVEL AGIR PRESCRIPTIF : REPERES DISCURSIFS	405
2.1. <i>Repère : « Démarche réflexive »</i>	405
2.2. <i>Repère : « avant et maintenant »</i>	409
3. VERS LES CHANGEMENTS : QUELLES DIFFERENCES ENTRE LES ENSEIGNANTES ?	411
3.1. <i>La démarche réflexive et les enseignantes : rapports et apports variables</i>	411
3.2. <i>Prise du discours en je : liens avec le changement ?</i>	414
4. LES CHANGEMENTS : UNE NOUVELLE ACTIVITE PRESCRIPTIVE	416
4.1. <i>Explications sur le processus de changement : ancrages dans la Démarche réflexive</i>	416
a) Les indices déclencheurs	417
b) La réflexion pour l'action	418
4.2. <i>Précisions sur le changement opéré.</i>	419
4.3. <i>Impact des changements : un pouvoir d'agir augmenté</i>	421
SYNTHESE DU CHAPITRE 14 : DE LA REFLEXION POUR L'ACTION AU CHANGEMENT DE L'ACTION, UNE DYNAMIQUE	423
CONCLUSION	427

BIBLIOGRAPHIE	435
INDEX NOTIONNEL	453
TABLE DES MATIERES	455
INDEX DES TABLEAUX	461
INDEX DES FIGURES.....	463

Index des tableaux

Tableau 1: Dispositifs réflexifs, le cas de futurs enseignants du secondaire	48
Tableau 2 : Niveaux de compétences, verbes et exemples.....	122
Tableau 3 : Niveaux traduits en objectifs.....	123
Tableau 4 : <i>Questions-repères</i> pour la création de consignes	134
Tableau 5 : Questions-repères pour la création de consignes (FLE)	135
Tableau 6 : Outil mémoire de recherche	169
Tableau 7 : Outils recherche doctorale.....	170
Tableau 8 : Extraits du contenu du questionnaire	174
Tableau 9 : Position chronologique et constituants de l'étape 2	182
Tableau 10 : Vue d'ensemble de l'étape 2	184
Tableau 11 : Contenus du canevas proposé pour la préparation de l'activité 2.....	189
Tableau 12 : Contenus de la fiche de synthèse de l'activité 1 (étape 2)	192
Tableau 13 : Description du contenu, modalités et objectifs de l'étape 2.....	195
Tableau 14 : Synthèse de l'étape 3 (outils, objectifs, travail réflexif)	198
Tableau 15 : Constituants de l'étape 4.....	200
Tableau 16 : Les différents temps d'un dispositif de co-explicitation selon Vinatier (2012).....	210
Tableau 17 : Formulation de l'ECLO.....	214
Tableau 18 : Synthèse des profils des trois enseignantes	221
Tableau 19 : information relative au recueil des données audiovisuelles (EAC)	226
Tableau 20 : Manipulation des données.....	227
Tableau 21 : Consignes, instructions, procédures et injonctions.....	229
Tableau 22 : Présentation des extraits, commentaires et verbalisations	231
Tableau 23 : Code de transcription.....	232
Tableau 24 : Vue d'ensemble du corpus clos	234
Tableau 25 : Articulation du protocole – thèmes et niveaux de réflexion	241
Tableau 26 : Matrice transversale d'analyse pour la visée compréhensive	243
Tableau 27 : Matrice transversale d'analyse pour la visée développementale.....	243
Tableau 28 : Trame d'analyse pour l'agir prospectif.....	244
Tableau 29 : Synthèse des axes thématiques du questionnaire.....	245
Tableau 30 : Regroupement pour l'analyse du thème 3	245
Tableau 31 : Extrait du tableau d'analyse des questionnaires	246
Tableau 32 : Agir prospectif	247
Tableau 33 : Entrées d'analyse du journal de bord.....	247
Tableau 34 : Thèmes et entrées d'analyse « agir prescriptif »	249
Tableau 35 : Thèmes et entrées d'analyse « multimodalité ».....	249
Tableau 36 : Entrées d'analyse ECOE.....	250
Tableau 37 : Articulation de l'analyse	251
Tableau 38 : Le début de la réunion-échange	257
Tableau 39 : L'émergence de la dimension planificatrice	258
Tableau 40 : Verbalisation des étapes-types lors de la réunion-échange	259
Tableau 41 : L'émergence des attendus.....	260
Tableau 42 : L'adaptation aux apprenants	262
Tableau 43 : Le profil de l'apprenant	264
Tableau 44 : Stratégies discursives marquant le début d'une passation de consigne	268
Tableau 45 : L'annonce de la consigne et le rôle de la pause.....	271
Tableau 46 : Discours de consignes <i>in vivo</i> de Christelle.....	274
Tableau 47 : Articulation du discours de consigne de Nathalie	277
Tableau 48 : Informations liées à l'histoire interactionnelle de Christelle et son groupe d'apprenants ...	279
Tableau 49 : Valeur perlocutoire d'un acte locutoire minimal	280
Tableau 50 : Consignes et liens avec l'histoire interactionnelle	282
Tableau 51 : Consignes de l'extrait 26 (EAC, Ana)	283
Tableau 52 : <i>Aujourd'hui on va revoir les consonnes</i>	284
Tableau 53 : Ajustement et changement de modalité de travail	289

Tableau 54 : Ajustement de la consigne influencé par le matériel	291
Tableau 55 : Trois types d'ajustements dans un seul discours de consigne	295
Tableau 56 : Ligne du temps des ajustements.....	296
Tableau 57 : Interactions sur la reformulation	304
Tableau 58 : <i>Je les REGARDE [...] je VOIS</i>	306
Tableau 59 : Discours de Nathalie sur son rôle d'enseignante	317
Tableau 60 : Pôle 1 « ils font ».....	319
Tableau 61 : Pôle 2 "ils savent"	322
Tableau 62 : Pôle 3 "ils se débrouillent"	323
Tableau 63 : Consignes de l'exemple C12 (JB)	324
Tableau 64 : Apports visuels et sonores de l'activité prescriptive	327
Tableau 65 : Retour réflexif de Nathalie	329
Tableau 66 : Le bien-être chez Ana.....	334
Tableau 67 : Le bien-être et les consignes	336
Tableau 68 : Verbalisations du lâcher-prise	345
Tableau 69 : Le lâcher-prise et la confiance	346
Tableau 70 : Discours de dédramatisation	347
Tableau 71 : Des indices de tension dans la conception de la consigne	350
Tableau 72 : Discours sur le métier et adjectifs qualificatifs	360
Tableau 73 : Rapport de Christelle à la Démarche réflexive.....	363
Tableau 74 : Aspects multimodaux, freins et inconforts (extraits EAC)	366
Tableau 75 : Aspects multimodaux, freins et inconforts (extraits ECLO)	366
Tableau 76 : Éléments multimodaux : difficultés et conséquences	369
Tableau 77 : Éléments matériels : difficultés et conséquences	369
Tableau 78 : Inverser les rôles dans la création de consignes	378
Tableau 79 : Créer plusieurs consignes pour une même activité	380
Tableau 80 : L'éventualité d'une réflexion nouvelle sur la modalité de transmission	383
Tableau 81 : Discours prospectifs 1	385
Tableau 82 : Discours prospectifs 2	388
Tableau 83 : Expression de la volonté d'agir et développement de l'agir envisagé.....	391
Tableau 84 : Clôture du passage réflexif-prospectif	393
Tableau 85 : Trame réflexive d'une projection d'un agir prescriptif.....	395
Tableau 86 : Références à la Démarche réflexive	405
Tableau 87 : Repères discursifs liés à la Démarche réflexive.....	407
Tableau 88 : Indices temporels.....	409
Tableau 89 : Discours sur les apports et apports de la Démarche réflexive.....	412
Tableau 90 : Indices déclencheurs de la réflexion	417
Tableau 91 : Réflexion pour l'action	418
Tableau 92 : Changements dans l'agir prescriptif de Christelle.....	419

Index des figures

Figure 1 : Processus de réflexion	37
Figure 2 : Portée des cadres discursifs ouverts et ciblés.....	59
Figure 3 : Visée locale de notre recherche, les consignes	60
Figure 4 : Exemple de consignes explicites et implicites	117
Figure 5 : Exemplification avec modèle	124
Figure 6 : Relations entre les RCS (Cambra-Giné, 2003)	178
Figure 7 : Le lieu de l'étape 2.....	183
Figure 8 : Auto-alimentation de la démarche réflexive.....	206
Figure 9 : Les données.....	226
Figure 10 : Composantes de l'analyse des données selon Miles et Huberman (2003)	238
Figure 11 : Articulation du protocole	241
Figure 12 : Carte heuristique produite par les trois enseignantes (réunion-échange)	259
Figure 13 : Transmission de consigne de Nathalie.....	276
Figure 14 : Soubassements de l'acte locutoire minimal « audio ».....	280
Figure 15 : « Alors va le réécouter et je vais vous mettre en même temps » [15m25s]	291
Figure 16 : « D'accord il a oublié ma page (elle s'assoit) j'avais mis un marque page » [15m31s]	291
Figure 17 : « ou si vous préférez vous pouvez/comme vous voulez »	292
Figure 18 : L'expression de l'autonomisation	319
Figure 19 : Interrelation des attributs du bien-être.....	338
Figure 20 : Évolution de la place de la liberté et de ses conséquences.....	343
Figure 21 : La flexibilité prescriptive d'Ana	349
Figure 22 : Représentation de la tension liée à la conception de la consigne.....	352
Figure 23 : Contenus du mouvement réflexif.....	368
Figure 24 : Engrenage réflexif.....	370
Figure 25 : Mécanisme de prospection 1	385
Figure 26 : Mécanisme de prospection 2	388
Figure 27 : L'expérience de la Démarche réflexive	404

**Comprendre l'agir prescriptif à travers une démarche réflexive.
Analyse de paroles d'enseignantes de FLE**

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE) et dans le sillon des recherches sur l'agir professoral. Elle s'attache précisément à comprendre et à documenter l'agir prescriptif enseignant. Concevoir et transmettre des consignes demande à l'enseignant de mettre en œuvre ses compétences de planification mais aussi et surtout ses compétences d'ajustement. Quelles sont les représentations des enseignants sur les consignes ? Comment l'enseignant planifie-t-il ses consignes ? Quelles sont les raisons qui le mènent à telle ou telle manière de transmettre les consignes ? À quelles difficultés se confronte l'enseignant prescripteur ? Pouvons-nous parler d'un certain style prescriptif ? Si les consignes ont déjà fait l'objet d'études, notre recherche en propose une approche réflexive qui met au premier plan le point de vue de trois enseignantes expérimentées exerçant dans un centre universitaire de FLE. Pour ce faire, nous avons mené une recherche de type ethnographique et construit une démarche réflexive composée de quatre étapes : questionnaire, réunion-échange, journal de bord et entretiens. Ces étapes engagent les enseignantes dans une activité réflexive aussi bien individuelle que collective sur leur propre agir prescriptif. L'étude des données a permis de mettre au jour des éléments du genre professionnel et du style prescriptif des enseignantes. Par ailleurs, notre analyse examine et interroge le rôle transformatif de la démarche réflexive.

Mots clés : consignes, agir prescriptif, agir professoral, démarche réflexive, réflexion, genre et style professionnels.

**Understanding prescriptive action through reflective practice.
Analysis of the discourse of FFL teachers**

Our research deals with teaching French as a foreign language (FFL), with a focus on teacher behaviour as a research field. It aims to understand and document the prescriptive action of teachers. Designing and transmitting instructions requires the teachers to use their planning skills but also and above all their adjustment skills. What are teachers' representations of instructions? How do teachers plan their instructions? What are the reasons that lead them to a particular way of transmitting instructions? Which challenges does the prescribing teacher face? Can we talk about a certain style of prescribing? Although instructions have already been studied, our research proposes a reflective approach that highlights the point of view of three experienced teachers working in a university French language centre. In order to do so, we conducted ethnographic research and designed a reflective approach involving four steps: questionnaire, meeting, logbook and interviews. These steps engage the teachers in a reflective activity both individually and collectively on their own prescriptive action. Data analysis revealed elements of the teachers' professional type and prescriptive style. Moreover, our study examines and questions the transformative role of the reflective process.

Keywords: instructions, prescriptive action, teaching practices and repertoire, reflexive practice, reflection, professional type and style

Université Sorbonne Nouvelle
Ecole doctorale 622 – Sciences du langage
Didactique des Langues, des textes et des cultures - DILTEC (EA2288)
46, rue Saint-Jacques, 75230 Paris Cedex 05.